

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CASSIO JOAQUIM MOLETTA

**AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS  
SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO  
DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)**

Curitiba

2016

CASSIO JOAQUIM MOLETTA

**AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS  
SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO  
DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

Curitiba  
2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Moletta, Cassio Joaquim

As Práticas de Planejamento Educacional nas Secretarias Municipais de Educação no Contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR). / Cassio Joaquim Moletta. – Curitiba, 2016.

272 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Políticas Educacionais. 2. Sistemas Municipais Educacionais. 3. Educação – Plano de Ações Articuladas. I. Título.

CDD 379.81



## PARECER

Defesa de Dissertação de Cassio Joaquim Moletta para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tais Moura Tavares, Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nalú Farenzena (on-line), arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Tais Moura Tavares		aprovado
Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Nalú Farenzena (on-line)		aprovado

Curitiba, 10 de junho de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dra Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 159085  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

## AGRADECIMENTOS

Quero demonstrar nestas linhas meu sentimento de gratidão e reconhecimento às pessoas que contribuíram especificamente para a realização desta dissertação. Ao entender que a formação humana é um processo social e sem o qual seria impossível a realização deste trabalho, amplio meus agradecimentos às pessoas que fizeram parte de minha vida, às que estão aqui citadas e às que guardo em minha memória.

Agradeço à CAPES/CNPq.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, instituição sem a qual não seria possível ampliar minha consciência sobre o ser e estar no mundo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos professores da linha de Pesquisa em Políticas Educacionais com os quais compartilhei experiências de aprendizagem: Ângelo Ricardo de Souza, Marcos Edgar Bassi, Taís Tavares e Adriana Dragone.

Um especial agradecimento ao meu orientador, professor Marcos Edgar Bassi, pelas suas valorosas orientações, pela liberdade e confiança a mim conferida, pela sua serenidade, pela convivência amigável e, sobretudo, pelas suas críticas.

Ao Professor Carlos Eduardo Vieira por me ensinar a ler os clássicos.

Aos professores que fizeram parte da banca avaliadora da tese: Dr<sup>a</sup> Taís Moura Tavares (UFPR), Dr<sup>a</sup> Nalú Farenzena (UFRGS), Dr. Ângelo Ricardo de Souza (UFPR), Dr<sup>a</sup> Márcia Grochoska (PMSJP), Dr. Marcos Edgar Bassi (UFSC) a todas e todos, muito obrigado.

As equipes das secretarias municipais de educação dos municípios de Campo Largo, Campo Magro, Pinhais e São José dos Pinhais, pelas valiosas contribuições para repensarmos o planejamento educacional, e melhorarmos a qualidade e a equidade da educação pública.

Ao professor Alexandre França Salomão por acompanhar o processo de coleta de informações com os grupos focais e pelos seus refinados conselhos.

Aos meus colegas de trabalho da Câmara Municipal de São José dos Pinhais.

Aos trabalhadores e trabalhadoras deste Brasil, contribuintes nem sempre retribuídos.

Aos amigos...

Agradeço à minha família, em especial ao meu pai Elinor Moletta (*in memoriam*) e à minha mãe Maria de Lourdes, que mesmo enfrentando dificuldades me educaram e me mostraram o bom caminho.

Agradeço à Eloise Helena minha esposa, companheira e amiga, incentivadora de todas as minhas ações, em especial nessa jornada de mestrado, *merci beaucoup*.

Ao meu filho Giuseppe, minha grande inspiração, agradeço pela paciência e compreensão.

"O trabalho que se pretende *não* é um processo de homens contra homens.

Quando estes se expressam no discurso e na ação,  
ao buscarmos as citações para precisar aquele discurso e aquela ação,  
não o fazemos para encontrar os 'desvios', as 'traições', os equívocos.

A história não é um pátio ferroviário,  
nem uma conspiração, nem um espelho fixo.  
O trabalho pretende ser um *processo do social*,  
enquanto síntese de todas as determinações;  
é por isso mesmo contraditório,  
alinhando forças diferentes  
aqui para realinhá-las diferentemente acolá."

**Francisco de Oliveira** (2008, p. 127)

## RESUMO

Esta dissertação discute a forma pela qual se definiu e se implementou a política educacional do Plano de Ações Articulada (PAR) do Governo Federal e as suas possíveis relações com as práticas de planejamento educacional dos sistemas municipais de educação. O PAR é um instrumento de planejamento da política educacional brasileira, centralizada no Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo implementar e avaliar políticas de melhoria da qualidade da educação básica pública no âmbito dos estados e municípios. Esta pesquisa privilegiou uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional, apoiando-se na revisão bibliográfica, na análise documental e na realização de pesquisa com grupos focais, para coletar e produzir informações, com o objetivo de interpretar estes dados e realizar suas considerações. No primeiro capítulo, sob uma abordagem histórica, procuramos compreender as concepções políticas que permearam o planejamento público e planejamento educacional no estado brasileiro. No segundo capítulo exploramos a discussão sobre o federalismo brasileiro e a autonomia federativa, onde analisamos a política educacional do Governo Federal 'O Plano de Desenvolvimento da Educação' (PDE). No terceiro capítulo, desenvolvemos uma pesquisa com grupos focais para levantar informações sobre o processo de implementação do PAR e sobre as práticas de planejamento educacionais, em quatro municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Assim, apresentamos algumas considerações sobre o planejamento público no Brasil, que assumiu duas principais orientações políticas: uma como estratégia de desenvolvimento capitalista nacionalista e outra como estratégia de desenvolvimento capitalista dependente. Sobre as concepções do planejamento educacional, levantamos que eles não levam em consideração as suas relações com os modos de produção da sociedade capitalista e suas relações com o papel da educação neste contexto. Na análise da política do PAR destacamos o seu contraditório formato híbrido, colocando-o entre uma concepção de planejamento tecnocrático e o planejamento participativo. Pois, por um lado ele possui características gerenciais voltadas para o resultado e por outro anuncia e proporciona uma concepção participativa de planejamento e controle social. Por fim, verificamos que existiu uma forte adesão institucional dos municípios à política do PAR, onde ele colocou-se como um instrumento indutor de políticas educacionais. No entanto, pouco influenciou nas práticas de planejamento local. As práticas de planejamento educacional nos sistemas municipais de educação analisados concentram-se principalmente sobre as dimensões pedagógicas e sua elaboração estão centralizadas nas equipes técnicas das secretarias. Neste sentido esta pesquisa procurou contribuir e fomentar a discussão sobre o processo de desenvolvimento da autonomia federativa e do protagonismo dos municípios na área do planejamento educacional.

**Palavras-chave:** Planejamento Educacional. O Plano de Ações Articuladas. Sistemas Municipais de Educação. Políticas Educacionais.



## ABSTRACT

This thesis discusses the way in which the educational policy of the Articulated Plan of Actions (PAR), promoted by the federal government, was defined and implemented. Furthermore, were also discussed its possible relations with practices of educational planning in municipal education systems. PAR is a planning instrument within Brazilian educational policy, centralized in the Ministry of Education (MEC), whose objective is to implement and assess policies of quality improvement in public basic education in states and municipalities. This study favored a qualitative approach inside the realm of educational research, relying on bibliographic review, documental analysis, and focal groups in order to collect and produce information to be interpreted and considered. In the first chapter, employing a historical approach, the political concepts that pervaded both public planning and educational planning in Brazil were analyzed. Throughout the second chapter, the discussion of Brazilian federalism and federative autonomy was explored, aiming at analyzing the current educational policy of the Brazilian government, the Plan of Educational Development (PDE). The third chapter presents the development of a survey in focal groups in order to collect information regarding PAR's implementing process and educational planning practices in four municipalities in Curitiba Metropolitan Area. Thus, some considerations upon Brazilian public planning, which assumed two main political orientations, are presented: one, as a strategy of nationalistic capitalist development, and another, as of dependable capitalist development. It was interpreted that the concepts of educational planning do not take account of its relations with the modes of production in capitalist society and their relations with the roles of education. In analyzing PAR's policies, it can be highlighted their contradictory hybrid format, placed between a conception of technocratic planning and participatory planning: if, on one hand, the format holds management features aiming at results, on the other it announces and provides a participatory conception of planning and social control. Finally, it was observed that there was a strong institutional accession of municipalities to PAR's policies, which stood as a catalyst for educational policies. However, it had little influence in local planning practices. The practices of educational planning adopted in educational municipal systems studied concentrate mainly on pedagogical dimensions; moreover, the design of these practices is centralized in technical teams in municipal offices. In this sense, this study sought to contribute and foster the discussion of the process of development of federative autonomy and the prominence of municipalities in educational planning area.

**Key-words:** Educational Planning. Articulated Plan of Actions. Municipal Education Systems. Educational Policies.

## LISTA DE SIGLAS

- ABE ..... – Associação Brasileira de Educação
- ADEP ..... – Avaliação Diagnóstica Educacional de Pinhais
- ANFOPE..... – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE ..... – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED ..... – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE..... – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APMF ..... – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
- BNDE ..... – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- BNDES..... – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAE ..... – Comissão de Assuntos Econômicos
- CAPES ..... – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQ ..... – Custo Aluno Qualidade
- CAQi..... – Custo Aluno Qualidade Inicial
- CCJ ..... – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
- CE ..... – Comissão de Educação, Cultura e Esporte
- CEDES..... – Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Campinas (SP)
- CEPAL ..... – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF ..... – Constituição Federal
- CFCE ..... – Conselho Federal de Comércio Exterior
- CFE ..... – Conselho Federal de Educação
- CMBEU ..... – Comissão Mista Brasil-Estados Unidos
- CMDCA..... – Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
- CME ..... – Conselho Municipal de Educação
- CMEI ..... – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNDE ..... – Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- CNE..... – Conselho Nacional de Educação

CNPq ..... – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE ..... – Conferência Nacional de Educação

COPLAN ..... – Comissão Nacional de Planejamento

COPLED ..... – Comissão de Planejamento da Educação

CPDPC ..... – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CSN ..... – Companhia Siderúrgica Nacional

DASP ..... – Departamento Administrativo do Serviço Público

DENS ..... – Departamento de Ensino [Pinhais]

EJA ..... – Educação de Jovens e Adultos

EUA ..... – Estados Unidos da América

FGV ..... – Fundação Getúlio Vargas

FHC ..... – Fernando Henrique Cardoso

FMI ..... – Fundo Monetário Internacional

FNDE ..... – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FNDEP ..... – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FNE ..... – Fórum Nacional de Educação

FNM ..... – Fábrica Nacional de Motores

FORUMDIR ..... – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

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

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

IBGE ..... – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB ..... – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP ..... – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA ..... – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISEB ..... – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JK ..... – Juscelino Kubitscheck

LDB ..... – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN ..... – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO ..... – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA ..... – Lei Orçamentária Anual

LSE ..... – Levantamento da Situação Escolar

MBAG..... – Metas e Bases para Ação do Governo

MEC ..... – Ministério da Educação

OCDE ..... – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC ..... – Plano de Aceleração do Crescimento

PAEG ..... – Plano de Ação Econômica do Governo

PAG..... – Plano de Ação Governamental

PAR..... – Plano de Ações Articuladas

PDDE ..... – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE..... – Plano de Desenvolvimento da Educação

PED..... – Plano Estratégico de Desenvolvimento

PES ..... – Planejamento Estratégico Situacional

PIB ..... – Produto Interno Bruto

PME ..... – Plano Municipal de Educação

PNAIC ..... – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PND..... – Plano Nacional de Desenvolvimento

PND-NR ..... – Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

PNE..... – Plano Nacional de Educação

PPA..... – Plano Plurianual

Pradime..... – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PREAL ..... – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

ProFuncionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação

ProInfância ..... – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

ProInfo..... – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROMEDLAC.. – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PSEC..... – Plano Setorial de Educação e Cultura  
RMC..... – Região Metropolitana de Curitiba  
SAEB ..... – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SASE ..... – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino  
SECADI ..... – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e  
Inclusão  
SEDUC ..... – Secretaria de Educação [Campo Magro]  
SEMED..... – Secretaria Municipal de Educação  
SICME ..... – Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação  
SIMEC ..... – Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC  
SIOPE..... – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação  
SME..... – Sistemas Municipais de Educação  
SNE ..... – Sistema Nacional Articulado de Educação  
UAB ..... – Universidade Aberta do Brasil  
UCDB..... – Universidade Católica Dom Bosco  
UFPR..... – Universidade Federal do Paraná  
URSS..... – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 PLANEJAMENTO PÚBLICO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A POLÍTICA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....</b>	<b>31</b>
1.1 CARACTERÍSTICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO PÚBLICO NO BRASIL .....	32
1.1.1 Um possível quadro de concepções de planejamento público no Brasil .....	44
1.2 A INCORPORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PELO ESTADO BRASILEIRO .....	49
1.2.1 O ciclo dos Planos Setoriais de Educação e Cultura (1964/1985) .....	54
1.2.2 Características do planejamento educacional após a Constituição Federal de 1988 .....	56
1.2.3 Uma possível síntese sobre as características do planejamento educacional no Brasil .....	65
<b>2 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E O SISTEMA FEDERATIVO BRASILEIRO .....</b>	<b>71</b>
2.1 O FEDERALISMO BRASILEIRO E A QUESTÃO DA AUTONOMIA E DA DESCENTRALIZAÇÃO .....	73
2.2 O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO .....	79
2.3 O PLANO DE METAS E COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO – PDE: FUNDAMENTOS E CRÍTICAS.....	84
2.4 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL LOCAL.....	93
<b>3 AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>103</b>
3.1 O PAR E A INDUÇÃO DAS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA .....	106
3.1.1 Seleção dos municípios participantes da pesquisa .....	112
3.2 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL.....	114
3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DOS GRUPOS FOCAIS .....	115

3.4 UMA CARTOGRAFIA POSSÍVEL DAS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO EXPLICATIVO SOBRE O GRUPO FOCAL E COLETA DE INFORMAÇÕES.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO GERAL .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE 4 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO I.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE 5 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO II.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE 6 – RELAÇÃO DE PROGRAMAS, APOIOS TÉCNICOS OU FINANCEIROS RELACIONADOS AO PAR.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE 7 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO CAMPO LARGO.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE 8 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO CAMPO MAGRO .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE 9 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO PINHAIS.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE 10 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE 11 – BANCO DE TESES DA CAPES .....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE 12 – SÉRIE-ESTUDOS .....</b>	<b>269</b>

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as políticas públicas enquanto área de conhecimento surgem nos Estados Unidos da América (EUA), o interesse pelos estudos sobre a produção dos governos, conflitava com a tradição europeia de pesquisa que pesava mais sobre a análise do Estado e suas instituições do que na produção dos seus governos. Assim na Europa os estudos sobre políticas públicas surgem dos trabalhos sobre teorias explicativas sobre o papel do Estado e o papel do governo – produtor de políticas públicas. Sem uma maior discussão sobre as bases teóricas do papel do Estado, a escola americana realizava estudos sobre as políticas públicas enfatizando diretamente as ações do governo, segundo Souza (2006, p. 20).

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o "bom" governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações. (SOUZA, 2006, p. 22)

Nesta pesquisa, empregamos o termo políticas públicas considerando que o modelo do estado brasileiro tem como base uma democracia estável, preservando a complexidade e a contradição do termo. As políticas públicas são tomadas aqui em seu sentido estrito, colocando o governo como produtor de políticas públicas. A eleição do tema geral da pesquisa: o planejamento público, com foco no planejamento educacional, pretende compreender como o estado brasileiro – com seus diversos governos – incorporou as práticas de planejamento público e como se configuraram estas práticas na área educacional. Conforme veremos nesta pesquisa, o planejamento público é dimensionado pelas concepções dos modos de produção econômico da sociedade e definido pelas forças políticas hegemônicas que ocupam o poder em determinados contextos históricos. A história do processo de implementação de políticas públicas pelo Estado na forma de planejamento público é recente em nosso país, iniciando-se no



segundo quarto do século passado. Esta pesquisa procurou compreender quando e como o governo brasileiro passou a transformar as suas vontades, ou seja, as políticas públicas, em mudanças sociais utilizando-se do planejamento público.

O Estado brasileiro, no seu processo de construção, criou condições políticas, burocráticas e técnicas suficientes para entronização das práticas de planejamentos nas áreas econômicas e sociais. No entanto, ainda encontramos resultados distintos entre o planejamento público e a implementação de políticas públicas. Um dos principais motivos dos resultados deficientes das políticas públicas é a dissociação que se faz entre elaboração e implementação no processo de planejamento.

Sob este aspecto, Oliveira (2006, p. 275) considera a existência de três escolas de planejamento de políticas públicas, que apresentam visões diferenciadas. A primeira escola concebe o processo de planejamento de políticas públicas como um processo de elaborar planos. Assim centra suas ações em análise de modelos quantitativos, de cenários, em discussões, em atividades de tomadas de decisões políticas, que tem como objetivo final a materialização do plano. Considerando que o plano foi bem feito e o orçamento é suficiente, assume-se que automaticamente as ações planejadas serão implementadas e os resultados alcançados. A ênfase desta escola está na supervalorização do plano e dos planejadores. A segunda escola reconhece e valoriza a importância da elaboração de bons planos, como na primeira, mas também reconhece o papel da implementação dos planos. Segundo esta escola os planos falham principalmente porque houve problemas técnicos de implementação. A terceira visão é uma modernização da segunda escola, onde se adicionam mecanismos de gestão da implementação, com a criação de indicadores, monitoramento, cronogramas e avaliações. Apresentam-se com um viés gerencialista de controle ou com um viés participacionista, sob as duas formas apresentam problemas de efetividade.

A visão do planejamento público dissociado dos processos de implementação tem predominado entre técnicos e pesquisadores em políticas públicas. A superação desta visão tende a considerar o planejamento público como um processo de organização das políticas educacionais. Um processo de decisão política, que depende de informações precisas, da aceitação de visões diferentes, vontade de buscar soluções e negociar e que sejam aceitáveis para toda a sociedade. Para isto devemos considerar o planejamento público como ferramenta limitada para prever e controlar o futuro. Neste sentido o planejamento coloca-se

mais como um elemento construtor e articulador de relações políticas na sociedade para a organização de ações para o bem comum (OLIVEIRA, 2006).

Assim como o planejamento público, o planejamento educacional, não pode ser considerado um instrumento unicamente prospectivo. A educação caracteriza-se culturalmente como um processo social e politicamente como um direito social. E como tal, só pode ser compreendida dentro de suas relações culturais e de suas estruturas sociais. A dificuldade em se definir um conceito de planejamento educacional reside justamente nas diversas possibilidades e olhares que temos sobre a educação.

Segundo Fernandes (2006, p. 15) do ponto de vista da concepção teórica o planejamento educacional, derivado das políticas públicas e do planejamento público, pode ser considerado sob duas perspectivas: uma que reproduz o planejamento normativo tradicional, que coloca como secundária a questão metodológica e a concepção de planejamento; e outra que prioriza a renovação do conceito e da prática de planejamento.

A primeira propõe uma concepção subordinada às questões financeiras, considerada como uma política setorial do Estado, ela adota uma perspectiva economicista pautada pelas restrições financeiras, com enfoque prospectivo, a serviço do modo de produção capitalista. A segunda perspectiva considera a dimensão política e a função social da educação, como educação transformadora. As características do planejamento para transformação estão associadas à ideia de uma prática social, com participação dos diversos atores para legitimação do plano e sua implementação. Neste caso o planejamento educacional não se limita as questões pedagógicas, pressupondo um planejamento que supere a visão técnica e instrumental do Estado, abrindo espaços e diálogos políticos com os diversos outros setores.

O planejamento educacional surgiu na necessidade de racionalização, organização e desenvolvimento da atividade econômica nos estados modernos. De forma geral, ele coloca-se como uma forma de intervenção do Estado na área da educação. Esta intervenção estatal tem relações direta ou indireta com as estruturas macroeconômicas, com as questões culturais e com as estruturas burocráticas e legais do Estado. Todos os elementos que compõe este mosaico ficam subordinados às decisões políticas da classe hegemônica que ocupa o poder, sejam elas socialistas ou capitalistas.

Assim esta pesquisa deteve-se ao estudo do planejamento público e do planejamento educacional, como ações de intervenção do estado dentro do seu projeto de construção social. O planejamento governamental materializa-se pela legislação, por planos, programas e ações políticas. Eles podem ser observados cartesianamente, do ponto de vista teórico quando são elaborados e do ponto de vista empírico quando são implementados. Para superar esta dualidade, procuramos ir além da aparência. Num esforço dialético, esta pesquisa apoia-se na historicidade de seu objeto, procurando abordá-lo dentro de sua materialidade na perspectiva de suas relações de produção.

Para resgatar a materialidade histórica do nosso objeto, realizamos um movimento pendular entre as produções teóricas e a realidade objetiva. Inicialmente recorremos aos planos governamentais, à legislação e ao debate teórico presente nas produções acadêmicas. A visita a estes elementos da materialidade subjetiva, abstrata, permitiu observar certa realidade social em relação ao planejamento e forneceu categorias de análise para o trabalho de observação empírica. Num segundo momento, realizamos uma pesquisa empírica procurando compreender o processo de implementação de uma política educacional. Essa busca por elementos concretos no processo de implementação da política fundamentou-se na necessidade de compreender as determinações sociais que possam constituir as categorias de análise sobre a realidade objetiva. Este movimento que passa da materialidade subjetiva para empiria e da empiria para categorização subjetiva, proporciona a tomada de consciência sobre os objetos pesquisados e a produção de novos conhecimentos. A investigação, nesta perspectiva, pôde analisar as contradições teóricas presentes nas práticas sociais, permitindo pelo processo de ressignificação a produção de novas categorias.

Estes fundamentos metodológicos, com base na categoria da totalidade, procuram superar duas dicotomias observadas no desenvolvimento desta pesquisa. A primeira está relacionada ao modo de produção de pesquisas, que dissociam o processo de elaboração do plano do processo de sua implementação. Esta visão verticalista apresenta uma perspectiva que toda política educacional emana de um poder central e é implantado acriticamente. A segunda inverte a lógica da primeira e está relacionada com a visão ingênua de inexistência de indução de uma política central. Esta lógica nega a relação e a força da política central, apresentando uma

visão pragmática sobre as práticas de planejamento<sup>1</sup>, considerando somente a realidade objetiva.

Nos últimos vinte e oito anos, após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), existiu uma forte pressão da sociedade e principalmente da comunidade educacional, no sentido de normatizar-se o Sistema Nacional de Educação (SNE). A aprovação da Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009, tornou obrigatória a oferta da educação dos quatro aos dezessete anos, vinculou a aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) e estabeleceu a obrigatoriedade constitucional da elaboração do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o SNE em regime de colaboração (BRASIL/MEC/SASE, 2014).

A recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE/2014) instituiu um novo paradoxo legislativo na educação brasileira. O PNE/2014 tem como função articular o SNE, no entanto ele não está regulamentado, ele não existe na forma da lei. Independentemente destes percalços, os recentes avanços na legislação educacional, carregam consigo um movimento institucional para construção do SNE na forma da lei (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014).

Os esforços para organização do SNE é um caminho de mão dupla, já que dependem da adequação dos sistemas de ensino dos estados e municípios às novas regras do PNE/2014. A obrigatoriedade de os sistemas municipais de ensino elaborarem seus planos de educação coloca em discussão a tardia introdução da necessidade de elaboração do planejamento educacional em nível municipal (BRASIL/MEC, [2016]).

Para Carlos Matus<sup>2</sup> (1993; 1996), o planejamento é um instrumento que permite uma maior racionalidade às ações do Estado, ele tende a acompanhar a dinâmica da sociedade e assume a característica de uma atividade fundamentalmente política. O planejamento assume a função racional de organizar a política do Estado em seus vários aspectos e área de atuação.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa o conceito de prática de planejamento diz respeito às práticas de gestão, sistematizadas ou não, que definem as políticas educacionais no seu contexto de execução.

<sup>2</sup> Economista, Ministro do Presidente Allende, no Chile (1965-1970). Pesquisador sobre planejamento estratégico de governo, capacidade de governo, governabilidade e estilos estratégicos de governo (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES, 2011).

Na atual estrutura do Estado brasileiro, o planejamento educacional toma como referências fundamentais as políticas de estado e as políticas de governo. Normalmente as políticas de estado, de longa duração, estão inscritas no campo do direito educacional, sendo normatizados pela Constituição Federal e suas posteriores regulamentações. As políticas de governo, geralmente com a duração de um mandato eleitoral, de quatro anos, são ações vinculadas aos grupos políticos hegemônicos que estão no exercício do poder e são regulamentadas pelo ciclo orçamentário e suas conseqüentes ações administrativas.

A atual política educacional do Governo Federal, para a educação básica está organizada no 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação' (Decreto nº 6.094/2007), mais conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o documento, o PDE vem inaugurar um novo regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Esta política tem por objetivo oferecer auxílio técnico e financeiro, sem ferir a autonomia do município, para melhoria da qualidade da educação. Ao assinarem este pacto os municípios comprometeram-se em elaborar os seus respectivos Plano de Ações Articuladas<sup>3</sup>, o qual, a partir de um diagnóstico da situação educacional local, elaborariam seus planejamentos para os quatro anos subsequentes (BRASIL/MEC, 2015a).

Dentro de um discurso de completa ausência de uma política educacional de estado, em decorrência das políticas educacionais dos anos 1990, que o MEC efetiva o que chamou de 'novo regime de colaboração'. Assim, em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação que:

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. (Decreto nº 6.094/2007)

O PDE é uma política de governo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade da educação

---

<sup>3</sup> O Plano de Ações Articuladas, é o conjunto de ações que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado (BRASIL/MEC, 2007).

nacional. A essência do PDE reside na perspectiva de se construir uma visão sistêmica da educação brasileira, o que pressupõe a superação da tradicional fragmentação das políticas educacionais. Apresenta uma proposta de diálogo entre os entes federativos e a repactuação do regime de colaboração. Segundo Ferreira (2012, p. 56) o PDE "[...] é a necessária articulação entre a União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia do direito à educação no país. Portanto a colaboração entre os entes federativos é fundamental para a execução do PDE".

Desta forma o PDE inaugurou um regime de colaboração fundado em três eixos das diretrizes nacionais: o Plano de Ações Articuladas (PAR), a mensuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as ações específicas apontadas em diagnósticos realizados pelos estados e municípios (BRASIL/MEC, 2015a).

Para receber apoios financeiro, técnico e programas do Governo Federal os municípios deveriam construir seus diagnósticos, que foram apresentados em forma de planos plurianuais, com duração de quatro anos, abordando os seguintes eixos de ação: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, recursos pedagógicos e infraestrutura física, as quais aprofundaremos no segundo capítulo (BRASIL/MEC, 2015a).

Na proposta do MEC, o PAR é um dos "[...] instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública" (BRASIL, 2011).

Mas para alguns pesquisadores, ele assume outras características dentro do cenário nacional. Para Sousa e Martins (2013) e Fonseca e Albuquerque (2012) o PAR coloca-se como um instrumento indutivo de gestão e planejamento educacional e regula o novo formato do regime de colaboração entre os entes federados. Este novo pacto federativo apresenta uma concepção de gestão e planejamento para resultados, onde o Governo Federal procura melhorar os índices da qualidade da educação pública no Brasil, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados demográficos e no Censo Escolar.

Considerando este contexto de elaboração e implementação da política do PAR. Esta pesquisa elegeu tema: "O Plano de Ações Articuladas e o processo de indução das práticas de planejamento dos sistemas municipais de educação". Com o objetivo geral de compreender o processo de implementação do PAR e observar a

influência desta política sobre as práticas de planejamento nas secretarias municipais de educação, elaboramos um conjunto de perguntas para nortear esta pesquisa.

O primeiro conjunto de perguntas concentrou-se sobre a materialidade histórica dos planos de governo, dos planos educacionais e das produções acadêmicas que discutem este objeto. Quando e como o estado brasileiro incorporou o planejamento para implementar as políticas públicas? Quais as características e concepções subjacentes ao planejamento público e ao planejamento educacional? Como os estudos acadêmicos podem nos auxiliar nesta discussão?

O segundo conjunto de perguntas procurou trabalhar no sentido da avaliação da política do PDE e mais especificamente do PAR. O sentido de avaliação vai de encontro com os princípios que a fundamenta a partir do seu conteúdo. Quais são as características de planejamento educacional do Governo Federal, o PDE e o PAR? Podemos realizar uma análise crítica desta política? O que as pesquisas sobre o PAR têm revelado em relação às práticas de planejamento educacional e a força de indução do PAR?

O terceiro conjunto de perguntas girou em torno da implementação da política do PAR. Por meio da pesquisa de campo, procuramos levantar as condições técnicas, políticas e estruturais neste processo, buscando apreender as possíveis influências do PAR sobre as práticas de planejamento dos sistemas municipais. O PAR é visto como um instrumento de planejamento educacional? Como os municípios estabelecem a relação entre o Plano Municipal de Educação, o Plano Plurianual e o PAR? Como se caracterizam as práticas de planejamento no âmbito das secretarias municipais? Qual a influência do PAR sobre o planejamento educacional local?

Todas estas questões derivam do problema maior desta pesquisa: O Plano de Ações Articuladas induziu novas práticas de planejamento educacional das secretarias municipais de educação?

Para procurar responder este problema traçamos um objetivo geral: avaliar se a política do PAR induziu as práticas de planejamento dos sistemas municipais de educação. E alguns objetivos específicos:

- a) identificar, analisar e categorizar o planejamento público e o planejamento educacional na história do estado brasileiro;
- b) levantar a legislação sobre as responsabilidades e competências dos municípios sobre o planejamento público e educacional;

- c) avaliar a política do PAR e do PDE;
- d) caracterizar as práticas de planejamento educacional dos sistemas municipais de educação e verificar a influência do PAR sobre estas práticas.

Para abordar estas questões recorreremos ao emprego de um procedimento metodológico que envolveu a revisão bibliográfica, a análise documental e o desenvolvimento de uma pesquisa exploratória com grupos focais. A revisão bibliográfica presente em todos os capítulos desta pesquisa, teve como objetivo aprofundar as discussões teóricas sobre as concepções de planejamento público e planejamento educacional. A revisão bibliográfica se coloca como elemento indispensável para situar o objeto de estudo e para fundamentar as análises teóricas na produção do conhecimento. A pesquisa sobre políticas educacionais quase sempre exige o levantamento sobre a legislação, programas e ações governamentais. Neste sentido, nossa pesquisa tornar-se-ia inviabilizada sem o levantamento e análise da legislação que rege a educação, os planos de governo e política que fundamenta o PAR. A análise documental constituiu num importante instrumento para categorização das políticas públicas discutidas nesta pesquisa possibilitando diagnosticar um contraste com os dados coletados nos grupos focais. A coleta de informações utilizando grupos focais permitiu a construção de um processo de reflexão a partir do contexto institucional onde ocorre a implementação da política do PAR. A concepção, organização e sentido presentes na política do PAR, contrastaram com as informações e significados produzidos nos grupos focais.

A disposição do trabalho sob esta lógica se justifica na proposta de organização da pesquisa sugerida por Luna (2013, p. 31):

Um dos recursos úteis no detalhamento do problema de pesquisa é o destrinchar da formulação inicial, buscando destacar as respostas que o pesquisador gostaria de obter, ou pelo menos indicar os aspectos do fenômeno a estudar que ele julga necessário cercar. (LUNA, 2013, p. 31)

Assim, nos dois primeiros capítulos, procuramos localizar o objeto de estudo dentro do contexto da pesquisa tratando de descrever o atual 'estado' das 'coisas' e suas relações mais próximas. Em decorrência da literatura disponível sobre o planejamento educacional, procuramos realizar a pesquisa bibliográfica e documental no sentido de constituir este conjunto de conceitos que pudessem jogar luz sobre os



elementos teóricos conceituais que compõe este campo de estudo e sobre a análise da pesquisa empírica realizada no terceiro capítulo. Para Severino (1993):

O conceito é, pois, resultado das apreensões dos dados e das relações de nossa experiência global, é o conteúdo pensado pela mente, o objeto do pensamento. É simples resultado dessa apreensão, não contendo nenhuma afirmação. Elencando uma série de notas correspondentes à sua compreensão, o conceito e o termo se exprimem pela definição. (SEVERINO, 1993, p. 148)

Para o tratamento específico da coleta de dados utilizamos como referência o método de análise de conteúdo que pode ser aplicado tanto em pesquisas quantitativas e como em pesquisas qualitativas. Segundo Triviños (1987):

A obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método [Método da Análise de Conteúdo], poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais, é a de Bardin, *L'analyse de contenu*, publicada em Paris em 1977. (TRIVIÑOS, 1987, p. 159)

Segundo Triviños (1987), Bardin (1977) define análise de conteúdo como um conjunto de técnica de análises das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. Para o processo de análise de conteúdo Bardin (1977) propõe três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

A pré-análise é a etapa de organização do material. Inicia como uma leitura geral de todo o material da pesquisa, inclusive os dispositivos legais e teóricos que antecedem a coleta de dados. Esta etapa procurou determinar o corpo da investigação e a delimitação do objeto de investigação.

A descrição analítica se inicia na etapa de pré-análise, onde definimos os referenciais teóricos sobre os quais seriam categorizados e classificados os dados de coleta da pesquisa.

A fase de interpretação se apoiou nos materiais empíricos de informação, onde realizamos uma reflexão sobre as informações e conhecimentos obtidos na coleta de dados, relacionando-os com a pesquisa documental e teórica. Esta fase orientou a elaboração das categorizações e considerações que revelaram

tendências sobre a questão das práticas de planejamento e suas relações com o PAR, nos sistemas municipais de ensino da RMC. Ressaltamos que os procedimentos metodológicos empregados em cada fase da pesquisa estão detalhados no desenvolvimento de cada capítulo.

No primeiro capítulo denominado 'O planejamento público e o planejamento educacional brasileiro: a política como construção sócio-histórica', está organizado em dois tópicos principais. O primeiro, sob uma perspectiva histórica realizou um levantamento sobre as principais experiências de planejamento público do estado brasileiro, no período entre 1930 e 2008. Em seguida, com o auxílio do referencial teórico procuramos analisar, discutir e descrever as principais concepções de planejamento público. Neste tópico utilizamos como fontes de pesquisa as obras de Ianni (1977), Matus (1993;1996), Bresser-Pereira (2001), Almeida (2006), Almada<sup>4</sup> (2012; 2015), Oliveira (2013) e Giacomoni e Pagnussat (2006). Num segundo momento, situamos historicamente as principais políticas de planejamento educacional assumidas pelo estado brasileiro, destacando suas principais características e sistematizando as principais concepções que permearam de planejamento educacional no Brasil. Recorremos aos seguintes autores: Baia Horta (1982; 1994), Cury (2011), Saviani (1999; 2010a; 2010b), Bordignon (2009; 2013), Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), Fernandes (2014), Horta e Fávero (2014), Paulo (2010) e Martins (2010).

O segundo capítulo, está dividido em quatro seções que exploram dois temas principais. O primeiro tema, dividido em duas seções, procura compreender o processo de consolidação do federalismo brasileiro e os limites legais das competências e responsabilidades dos municípios no âmbito da educação. Para isto, nos debruçamos sobre a Constituição Federal de 1988; a LDB (Lei nº 9.394/1996); a Emenda Constitucional nº 59, de 2009; O PNE (2001-2010), Lei nº 10.172/2001); o PNE (2014-2024, Lei nº 13.005/2014) bem como suas leis complementares e reformulações. O segundo tema analisa a política educacional vigente, denominada Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094/2007) e mais especificamente o Plano de Ações Articuladas (Lei nº 12.695/2012), que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados. Além da avaliação

---

<sup>4</sup> Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada. Encontramos duas obras deste autor, em sua dissertação de mestrado de 2012 ele não utiliza sobrenome Almada, mas para evitar possíveis confusões, sempre o citaremos como Almada.

desta política, na quarta seção realizamos um levantamento sobre as produções acadêmicas que elegeram o PAR como tema, analisando sua política e seu processo de implementação.

No terceiro capítulo, apresentamos uma pesquisa de campo, para verificar duas questões centrais: a primeira está relacionada à caracterização das práticas de planejamento educacional no âmbito dos sistemas municipais de educação – se existem – o que são e como são; a segunda questão procurou identificar se o PAR, enquanto instrumento de planejamento educacional, influenciou as práticas de planejamento educacional nos municípios. Organizamos este capítulo em três tópicos. O primeiro trata dos aspectos metodológicos da pesquisa de campo, onde apresentamos nossas justificativas pela opção do grupo focal e as razões das escolhas por conveniência dos municípios pesquisados. O segundo tópico expõe o roteiro de perguntas, explicitando como e o que se pretende levantar de informações para abordar este problema de pesquisa. O terceiro ponto realiza a análise dos resultados dos grupos focais, com citações das falas registradas.

Finalizamos nossa pesquisa tecendo algumas considerações sobre o planejamento público, o planejamento educacional, a política do PAR e as práticas de planejamento nos sistemas municipais de educação. Estas considerações procuram responder a questão central do trabalho sobre a possível influência do PAR sobre as práticas de planejamento dos sistemas municipais de educação.

## **1 PLANEJAMENTO PÚBLICO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A POLÍTICA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA**

Neste primeiro capítulo foram analisados documentos sobre o planejamento público e o planejamento educacional lançados pelos governos brasileiros, entre 1930 e 2007. Para auxiliar a análise destes planos, realizamos uma revisão bibliográfica que consistiu na seleção das principais pesquisas acadêmicas que apresentam como tema o planejamento público e o planejamento educacional. Como procedimento metodológico foi utilizado a leitura e o fichamento dos planos governamentais e dos resultados de pesquisas das obras citadas neste capítulo.

Este capítulo tem como objetivo principal analisar as principais características e concepções subjacentes ao planejamento público e ao planejamento educacional. Esta análise foi concebida em seu sentido estrito, do estudo da origem, da natureza, das funções, relações e causa para o entendimento teórico e histórico sobre o planejamento público e educacional. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A análise nos possibilita criar categorias de interpretação e classificação a partir da homogeneidade e discrepâncias presentes nos planejamentos governamentais. Para organizar a exposição da análise procuramos identificar nos planos estes três elementos: situar o contexto político de defesa do plano, descrever as principais características dos planos e adjetivar os planos a partir de suas concepções teóricas e metodológicas.

A revisão bibliográfica que fundamentou a análise dos planos governamentais procurou retomar os discursos de outros pesquisadores e estudiosos, não apenas para reconhecê-los, mas também para interagir com eles, por meio de análise e categorização a fim de evidenciar a relevância dos conceitos inerentes a esta pesquisa. Sem uma revisão bibliográfica torna-se difícil a elaboração de um trabalho de pesquisa (ALVES, 1992).

Este capítulo foi organizado em dois tópicos. O primeiro procurou situar historicamente as principais experiências de planejamento público do estado brasileiro, por meio de análise de documentos oficiais. Neste tópico utilizamos como fonte de pesquisa as obras de Ianni (1977), Matus (1993;1996), Bresser-Pereira

(2001), Almeida (2006), Almada (2012; 2015), Oliveira (2013) e Giacomoni e Pagnussat (2006).

Num segundo momento, situamos historicamente as principais políticas de planejamento educacional assumidas pelo estado brasileiro, destacando suas principais características e sistematizando as principais concepções que permearam de planejamento educacional no Brasil. Recorremos aos seguintes autores: Baia Horta (1982; 1994), Cury (2011), Saviani (1999; 2010a; 2010b), Bordignon (2009; 2013), Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), Fernandes (2014), Horta e Fávero (2014), Paulo (2010) e Martins (2010).

Para análise dos planos nos apoiamos na cronologia histórica, utilizando como recorte temporal o início no Governo de Vargas (1930-1945), onde são criadas as primeiras estruturas burocráticas do estado brasileiro voltadas ao planejamento público e educacional. E, como recorte final a política educacional vigente, que foi lançada com Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), durante o Governo Lula (2003-2011).

## 1.1 CARACTERÍSTICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO PÚBLICO NO BRASIL

O Estado brasileiro, no início do século XX, era um Estado oligárquico e patrimonial, no seio de uma economia agrícola mercantil e de uma sociedade de classes mal saída do escravismo. Cem anos depois, é hoje um Estado democrático, entre burocrático e gerencial, presidindo sobre uma economia capitalista globalizada e uma sociedade que não é mais principalmente de classes, mas de estratos: uma sociedade pós-industrial. A transição do Estado Patrimonial para o Estado Gerencial, ou, usando um critério diferente de classificação, do Estado Autoritário para o Estado Democrático, foi, portanto, imensa, mas plena de contradições. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 222)

No século passado o Brasil passou por muitas experiências governamentais em relação ao planejamento público, sendo que as primeiras experiências iniciaram-se com o Governo Getúlio Vargas (1930-1945).

O processo de estabelecimento do planejamento estatal moderno foi influenciado por dois fatos importantes. O primeiro está relacionado com os rápidos e importantes avanços econômicos, tecnológicos e sociais provocados pelo primeiro Plano Quinquenal da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Na época os resultados alcançados com este plano contrastavam com a conjuntura da

depressão capitalista verificada na Europa e nos Estados Unidos. O segundo fato está ligado à crise de 1929, que atingiu os Estados Unidos, centro do sistema capitalista, com a quebra da bolsa de valores, a falência de empresas, o rápido empobrecimento das pessoas e o desemprego atingindo trinta por cento dos trabalhadores. A necessidade de intervenções do estado na economia política e social adotadas pelos países capitalistas para resolver a crise, foram sistematizadas por Keynes<sup>5</sup> (ALMADA, 2012).

Neste período, o Brasil também passava por momentos de instabilidade e conturbação política e social o que culminou com o Golpe de 1930<sup>6</sup>. As forças políticas apoiadoras do Golpe procuraram substituir a matriz econômica das oligarquias agrárias, projetando a urbanização do país e a expansão industrial, fatores estes que iriam alterar as funções e a própria estrutura burocrática do Estado brasileiro.

Estas mudanças representaram para Ianni (1977, p. 14): "Em poucas palavras, o conjunto de atividades estatais, no período de 1930-1945, assinalam a agonia do Estado do tipo oligárquico e o desenvolvimento do Estado propriamente burguês". A superação do modelo de estado liberal e do modelo econômico agroexportador, até então predominante, exigiram uma maior intervenção do estado sobre a economia do país, e sobre a sua própria organização burocrática. Desta forma o nacional desenvolvimentismo brasileiro dava seus primeiros passos.

Com a criação do Conselho Federal de Comércio Exterior (CFCE), no Governo Vargas (1930-1945), a política de planejamento público ganhou um espaço importante na burocracia do estado. No contexto da Segunda Guerra Mundial e com o apoio do governo americano, o estado brasileiro começa a organizar-se para administrar os recursos financeiros e a economia nacional de forma mais sistemática. O CFCE elaborou o Plano Quinquenal de Obras e Reparcelamento da Defesa Nacional (1942) e o Plano de Obras (1943) (Decreto-Lei nº 1.058/1939). Além de ser a primeira experiência com o planejamento, no setor econômico, teve como resultados a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Fábrica Nacional de Motores (FNM), a expansão das ferrovias, o

---

<sup>5</sup> John Maynard Keynes, economista britânico, propôs a intervenção estatal na vida econômica da sociedade, renovando as teorias clássicas de livre mercado (KEYNES, 1996).

<sup>6</sup> A Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, pondo um fim à República Velha.

desenvolvimento de pesquisa e extração no setor do petróleo, que culminaria com a criação da Petrobrás em 1953.

O Governo Vargas (1930-1945) ficou marcado por ser um governo predominantemente autoritário; apaixonado pela missão de mudar o país; pela competência política e populismo; responsável pelo impulso no processo de industrialização e pela transição do estado patrimonialista-oligárquico, da primeira república, para o estado industrial-burocrático. Enquanto o estado patrimonial teve longa duração na sociedade mercantil e senhorial, o estado burocrático brasileiro, na sociedade capitalista industrial, teria vida curta por que foi implantado tardiamente (BRESSER-PEREIRA, 2001).

A segunda experiência de planejamento público brasileiro foi apresentada no Governo Dutra (1946-1950). Inicialmente o Plano Salte (FGV/CPDPC, [2015a]) – saúde, alimentação, transporte e energia – representava um planejamento com características mais globais. No entanto houve uma reorientação por parte dos técnicos do Departamento Administrativo do Serviço Público<sup>7</sup> (DASP), que passaram a resolver questões setorialmente, mediante uma reorganização orçamentária, o que acabou fragmentando sua execução.

Como resultado desta experiência, percebeu-se que o Plano Salte não se tratava de um plano econômico concreto, mas uma organização da burocracia estatal, com foco na organização dos gastos públicos. Suas duas linhas gerais eram a estabilização econômica e o empreendimento de obras. A primeira consistia em estabilizar a economia, desenvolvendo uma política monetária para acabar com a inflação e equilibrar as finanças públicas. A segunda tinha como meta a captação de recursos estrangeiros para o financiamento de projetos industriais de infraestrutura. Em função das dificuldades financeiras que passava o Brasil e a carência de recursos externos, ocasionados pelo pós-guerra, não se conseguiram os resultados esperados (ALMEIDA, 2006).

No segundo Governo Vargas (1951-1955), o Plano Salte foi substituído pelo Plano Nacional de Reparcelamento Econômico. Convém destacar que este plano foi elaborado pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos<sup>8</sup> (CMBEU). Esta comissão

---

<sup>7</sup> Órgão do Governo Federal criado pelo Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938, durante o governo de Getúlio Vargas que fez parte da reforma na administração pública brasileira.

<sup>8</sup> A Comissão Mista foi criada no final do Governo Dutra para consolidar as missões anteriores enviadas pelo Governo dos EUA: Missão Taub (1941), Missão Cook (1942-1943) e Missão Abbink (1948) (ALMADA, 2012).

tinha como objetivo central identificar os pontos de estrangulamento da economia brasileira, logicamente do ponto de vista do capital internacional. Com o tempo este plano tornou-se fundamental para o financiamento dos projetos de infraestrutura no país, como energia e transporte, por meio da atração do capital estrangeiro para novos investimentos.

Este período foi marcado pelo desenvolvimento de um estado com forte característica capitalista, se considerarmos que os investimentos em infraestrutura de transporte, energia e indústrias de transformação formam a base para reprodução da sociedade industrial capitalista, orientada pela relação capital e trabalho. O desenvolvimento da concepção de estado, de desenvolvimento e de mercado, como se nota, foi uma aproximação impositiva da influência americana sobre o estado brasileiro. Para sua reprodução econômica e cultural, o capital tem a necessidade de promover uma constante incorporação de novos territórios, em nome da industrialização e desenvolvimento econômico. Ianni (1977) identifica que o projeto de desenvolvimento neste período, começou a oscilar entre a tendência de capitalismo nacional para o desenvolvimento e a manutenção de um capitalismo dependente.

Neste período, o planejamento público ganhou alguns contornos diferentes dos apresentados, pelo então denominado estado patrimonialista do início do século, o qual possuía características liberais, com pouca intervenção do Estado nas atividades econômicas. O desenvolvimento deste plano caracterizou-se pela burocratização do estado, com a contratação de funcionários por concursos públicos, pela criação de departamentos e de comissões específicas para o planejamento estatal, pelo levantamento de dados sobre as atividades econômicas etc. Sob o ponto de vista ideológico, o planejamento colocou-se como um instrumento do capital, pois em linhas gerais tentava-se assegurar o desenvolvimento do país, sob o capitalismo dependente. O planejamento público funcionou como instrumento do Estado para a aceleração de um novo padrão de acumulação do capital. O planejamento estatal ligado ao desenvolvimento funcionou como instrumento do capital, oferecendo os elementos necessários para a infraestrutura, para industrialização e para o fornecimento de empréstimos externos ao estado brasileiro (IANNI, 1989).

Estes novos ingredientes políticos, técnicos e desenvolvimentistas, sob a concepção de estado capitalista, possibilitariam ao Governo Kubitschek (1956-1960),



a lançar o Programa de Metas ou Plano de Metas (BRASIL, 1958). Elaborado pelo pessoal técnico do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento é considerado como um avanço na noção de coordenação racional da ação do estado. Ele estabeleceu metas para os setores prioritários, buscando uma cooperação mais estreita entre os setores público e privado. O Plano de Metas estava organizado em trinta metas destinadas aos setores de energia, transportes, alimentação, siderurgia e educação (ALMEIDA, 2006).

Segundo Almada (2012), o Plano de Metas é considerado um marco do planejamento brasileiro, pois se avalia que a maioria das metas foi alcançada e cumpriram-se minimamente as metas setoriais. Cabe destacar que pela primeira vez a educação foi incluída como um dos setores do planejamento público, sendo contemplada com 3,4% dos investimentos. Os recursos, com aumento progressivo, seriam repassados ao Ministério da Educação (MEC) para a formação de pessoal técnico, orientando uma educação voltada para o desenvolvimento econômico do país. Como neste período o planejamento ainda era setorizado, constatamos que o MEC não elaborou um planejamento global para educação, que tratasse de todos os níveis educacionais. Para Ianni (1977, p. 184), entre o Governo Vargas e Governo Kubitschek, ocorreu uma transição:

[...] foi uma mudança essencial na ideologia do desenvolvimento. Conforme vimos, modificaram-se os alvos das estratégias políticas de desenvolvimento: passou-se das formulações e decisões que se orientavam no sentido de criar um sistema econômico do tipo nacional, para as formulações e decisões que se orientavam no sentido de desenvolver um sistema capitalista de tipo associado. (IANNI, 1977, p. 184)

O planejamento, que era um instrumento do desenvolvimento econômico, da industrialização e da emancipação da economia nacional, passa para uma perspectiva subordinada da industrialização, ao capital internacional, a um tipo de capitalismo dependente.

Além desta perspectiva, as heranças negativas do Governo Kubitschek implicaram no surgimento de um surto inflacionário, no déficit orçamentário, na limitação do crescimento do PIB e no endividamento do país. A escolha pela política desenvolvimentista foi expressa no Plano de Metas, levou o Brasil a uma política de dependência do capitalismo internacional por meio de empréstimos e da assimilação dos seus modos de produção econômicos e sociais.

O período histórico seguinte, do Governo Jânio Quadros (1961-1962) e do Governo João Goulart (1962-1964), foi marcado por um processo de disputa política entre concepções socialistas de estado e posições conservadoras. Este processo culminou com a renúncia de Jânio em 1962 e com a deposição de João Goulart em 1964. Os militares tomaram o poder pela força, apoiados pelo clero conservador e por empresários; e instalaram o Regime Militar.

O planejamento público durante o Governo de João Goulart foi orquestrado pela equipe de Celso Furtado<sup>9</sup>, sendo denominado de Plano Trienal (FGV/CPDPC, [2015b]). Em sua dimensão prática foi marcado pelo aspecto da transição econômica, de combate à inflação e recuperação da economia nacional. Sob o aspecto teórico, contemplava as reformas: administrativa, bancária, fiscal e agrária, com objetivos redistributivos. Um plano de difícil avaliação de resultados, em função das sucessivas mudanças de medidas e do seu tempo total de duração. Apresentava um quadro com intensas 'flutuações e ambiguidades'. No entanto, foi proposto como um plano de recuperação da autonomia nacional em contraposição ao desenvolvimento associado (IANNI, 1977).

Em relação à educação, este plano vinculava o desenvolvimento da educação com a preparação da mão de obra para o desenvolvimento econômico. Em 1961, foi aprovada pela Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961). O debate entre defensores do ensino público e do ensino privado; do ensino laico e do religioso; e entre liberais e conservadores, produziu uma legislação educacional conflitante sob estes aspectos. Como ponto positivo possibilitou ampliar a responsabilidade do estado no setor educacional. Como ponto crítico o setor privado, principalmente as escolas confessionais, pôde atuar com total liberdade no setor educacional, inclusive contando com amparos financeiros do governo. A vinculação do plano de educação ao plano geral do país, submeteu a condução do planejamento educacional aos técnicos da administração que se subordinariam após 1964 ao governo ditatorial.

A Ditadura Militar, instaurada em 1964, teve como primeiro plano, o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado no Governo do General Castelo Branco (1964-1967). Uma das principais características observadas no PAEG, eram

---

<sup>9</sup> Ministro do Planejamento, economista, trabalhou na Fundação Getúlio Vargas, foi diretor da divisão de desenvolvimento da CEPAL e diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento.

seu foco na política econômica, mais especificamente na política monetária, com o objetivo de combater a inflação em alta. Mas, também, atuou sobre a política salarial para atenuar as desigualdades regionais de renda, principalmente do norte e nordeste do Brasil. Este plano apresentou uma ideia de perspectiva de longo prazo, lançando as sementes do Plano Decenal (1967-1976). Como resultados econômicos conseguiu reduzir a inflação e recuperou o crescimento do PIB. Permitiu ainda uma ampla reforma institucional no plano fiscal, monetário, trabalhista, habitacional e comércio exterior (IPEA, 2014).

Para Ianni (1977) este plano deu continuidade e implantou parte significativa das propostas do Governo João Goulart. No entanto, o Governo Federal perdeu de vista a concepção de desenvolvimento autonomista, recuperando a concepção de desenvolvimento associado ao capital internacional.

O Governo do Marechal Costa e Silva (1967-1970) recebeu como herança de seu antecessor o Plano Decenal, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Este plano não chegou a ser executado, e parecia-se mais como um conjunto de estudo, relatórios e recomendações, sem uma programação rígida para a década, acabou sendo arquivado em função das divergências políticas entre os militares e os técnicos do IPEA.

Assim, no período de 1968-1970 foi lançado o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), que estava organizado em diretrizes econômicas e diretrizes setoriais. Previa uma maior participação do estado na economia brasileira. No PED, o conceito de planejamento assemelhava-se a um instrumento de execução da política econômica, sem a preocupação de propor e avaliar as metas quantitativas. O plano apresentava diretrizes vinculadas ao aumento da produtividade, a racionalidade do sistema e a gestão dos escassos recursos do governo (ALMADA, 2012).

No Governo do General Médici (1970-1974) foi nomeado para o ministério da Fazenda Antônio Delfim Neto, um liberal dentro de um estado autoritário. Para o novo ministro, a ação do governo sobre a economia deveria ser meramente instrumental, libertando os empresários e o mercado da intervenção e da burocracia do estado e estimulando a concorrência. Assim, apresentou o Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo, que deveria estar acompanhado do orçamento plurianual e do plano nacional de desenvolvimento, que seria implementado no período de 1972-1974 (IPEA, 2014).

Os militares queriam, com este conjunto de proposições, transformar o Brasil num país desenvolvido até o final do século, aumentando o PIB e a renda *per capita*. Definiram como áreas prioritárias a educação, a saúde, o saneamento, a agricultura e abastecimento; o desenvolvimento científico e tecnológico e o fortalecimento do poder de competição da indústria nacional (Lei nº 5.727/1971).

Dentro do PND, encontramos o I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC). O I PSEC (1972-1974) consistiu num documento consonante com o PED e tinha um caráter economista. Era constituído de dez programas e vinte e um projetos, que tratava desde o ensino primário até o ensino superior. Em decorrência de seu estilo fragmentado, limitou-se ao desenvolvimento de programas setoriais sem muita aderência com a realidade (Lei nº 5.727/1971).

O II PND (Lei nº 6.151/1974), sob a gestão do General Geisel (1975-1979), repetia as mesmas concepções do I PND. Reforçava o projeto de tornar o Brasil uma potência econômica mundial, fixando a meta da renda *per capita* em altíssimos patamares. O II PSEC, em sua primeira parte, avaliou os avanços do I PSEC e na segunda parte definia objetivos gerais e específicos para educação. Na terceira parte, apresentava as seguintes ações estratégicas para o sistema educacional: inovação e renovação do ensino, recursos humanos, melhoria e expansão da rede física, planejamento e administração e ações de apoio. Com todo o aparato técnico dominado pelos quadros do MEC, este planejamento apresentou-se com uma sofisticação sistêmica, era politicamente mais coerente e explícito em suas proposições, mas como em outras experiências, foi desprezado desta vez pelo Ministério do Planejamento.

O III PND do Governo Figueiredo (1980-1985) manteve as mesmas tendências de desenvolvimento nacional, ligadas ao capitalismo associado. O plano repete os fundamentos, os grandes objetivos nacionais e as estratégias dos planos antecedentes. Em relação ao setorial da educação e cultura encontramos propostas que destoam da política autoritária do regime ditatorial. As prioridades pautavam-se na 'redução das desigualdades sociais', 'estabelecimento de uma sociedade democrática' e 'no planejamento participativo em sua dimensão técnica e administrativa' (BRASIL. III PND, 1980, p. 66). Este descompasso entre as instituições governamentais mostra-nos a incapacidade da administração pública em integrar as diversas áreas do governo para a resolução dos problemas reais da sociedade. As propostas progressistas, supradescritas, rivalizam-se com a postura

autoritária da ditadura militar. Também demonstra o abismo existente entre os que planejam e os que implementam as políticas educacionais, revelando uma grande dicotomia entre a teoria e a prática de planejamento que predominou neste período. Para Fávero, Horta e Frigotto (1992, p. 6), os planos do período militar:

[...] foram marcados por duas concepções extremadas: economicismo e burocratismo. Mesmo quando partiram de diagnósticos bem elaborados, muitas das soluções propostas eram "descoladas" da realidade, como se os planos tivessem o poder de modificá-la por virtude própria. Raras vezes analisaram-se as tendências e demarcaram-se linhas de força, dentro de uma visão de conjunto, ou buscaram-se dinamicamente soluções possíveis, que efetivamente atendessem às necessidades e aspirações da população. Em decorrência do estilo adotado, o planejamento educacional limitou-se, no geral, a programações setoriais, na maior parte das vezes extremamente fragmentadas. (FÁVERO; HORTA; FRIGOTTO, 1992, p. 6)

Com o fim da Ditadura Militar e a instauração da Nova República, o Governo Sarney (1985-1990) lançou o I PND em período de democracia. Este governo caracterizou-se pela luta contra a inflação e com o estabelecimento de uma nova Constituição Federal. Segundo Cunha (1980), este I PND resumiu-se em agrupar as políticas e programas já em andamento e não obteve sucesso em função da herdada instabilidade econômica e do imobilismo gerado pela espera da nova Constituição nacional.

A década de 1980 ficou caracterizada pela crise do planejamento público. O planejamento de concepção tecnicista acabou mostrando-se ineficaz e ineficiente, quase desnecessário, pois não se comunicava com a sociedade e não respondia as necessidades reais do país. Segundo Almada (2012, p. 89) neste período: "Ganha espaço as concepções reformistas politicistas, o planejamento como definição de estratégias e diretrizes, sempre flexíveis às mudanças conjunturais do mercado".

No contexto brasileiro, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), as suas novas proposições alteraram a forma de elaborar-se o planejamento financeiro e com isto o planejamento global. Com a CF/1988, o planejamento estatal ganha uma peça orçamentária obrigatória e extensiva a todos os entes federados. Foi instituído Plano Plurianual<sup>10</sup> (PPA) como instrumento de planejamento de médio prazo para todo o sistema governamental brasileiro (União,

---

<sup>10</sup> O Plano Plurianual (PPA) está previsto no artigo 165 da Constituição Federal e regulamentado pelo Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998 é um plano de médio prazo, que estabelece as diretrizes, objetivos e metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos.

estados, Distrito Federal e municípios). Isto reforçou a separação entre o planejamento orçamentário (administrativo financeiro) e planejamento político econômico.

A CF/1988, em seu artigo 165, definiu os seguintes instrumentos orçamentários legais: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). O PPA, com vigência de quatro anos, tem como função estabelecer as diretrizes, objetivos e metas de médio prazo da administração pública. Cabe à LDO, anualmente, enunciar as políticas públicas e respectivas prioridades para o exercício seguinte. Já a LOA tem como principais objetivos estimar a receita e fixar a programação das despesas para o exercício financeiro. Assim, a LDO ao identificar no PPA as ações que receberão prioridade no exercício seguinte, torna-se o elo de continuidade das políticas de estado. Assim o PPA e a LDO funcionam como um plano de médio-prazo do governo; e, a LOA coloca-se como um instrumento que viabiliza a execução do plano anual de trabalho (CF/1988, art. 165).

A abertura democrática e a implementação constitucional do PPA, somadas à descrença no planejamento público, mudaram a forma de se pensar e realizar o planejamento público no Brasil. Se observarmos, desde os primeiros planos nacionais, o planejamento era condicionado à economia e elaborado por uma tecnocracia estatal do Poder Executivo, o qual tinha um poder quase total das ações do Estado.

Com esta mudança, passou a existir a obrigatoriedade da aprovação da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA) pelo Poder Legislativo, com vinculação de financiamento educacional. A intenção da Constituição Federal era equilibrar as relações de poder entre o Poder Legislativo e Executivo, aumentar a participação da sociedade nos processos decisórios do Estado, no controle e na fiscalização dos gastos públicos.

Com esta nova perspectiva constitucional, o arcabouço burocrático do Estado consolidou-se como um dos pilares da administração pública, entretanto, o Poder Legislativo, e por consequência a sociedade organizada, começaram a influir na gestão do Estado de forma mais contundente. A proposição da 'Constituição Cidadã' na defesa dos princípios democráticos aumentaram a possibilidade de participação social na aprovação final dos PPA, reforçando o viés político e diminuindo o viés técnico econômico do planejamento público.

Com esta dinâmica de elaboração e aprovação, o planejamento perdeu sua força estratégica, se compararmos com os PNDs dos governos militares, que eram mais diretivos. Os PNDs tinham um projeto de desenvolvimento do país mais visível, pois o Poder Executivo, centralista, sobressaía-se em relação aos outros poderes. Com as mudanças introduzidas pelos PPAs, o planejamento público continuou dissociado da sociedade, permanecendo uma concepção tecnicista voltada à política econômica, atendendo os interesses da minoria no poder.

O Governo Collor (1991-1992) elaborou o primeiro PPA (1991-1995), como a política não muda a cultura na mesma proporção e velocidade, foi tratado apenas como uma tarefa para o cumprimento da determinação constitucional. As suas metas econômicas não tiveram efeitos práticos, pois, na realidade este governo foi balizado pelo Plano Collor I e pelo Plano Collor II.

Com a inflação anual na casa dos 2.750% ao ano, o primeiro plano realizou uma chocante reforma monetária ao custo do confisco de todas as aplicações financeiras dos brasileiros, o que não impediu um novo surto inflacionário. O segundo plano reestabelecia a prática de tabelamento de preços e congelamento de salários, mas logo foi substituído. Este governo promoveu uma reforma tributária sobre o preço das importações, com a diminuição dos impostos permitiu a abertura da economia brasileira ao mercado externo e diminuiu o protecionismo da indústria nacional, obrigando as indústrias a preocuparem-se com a concorrência internacional (ALMADA, 2012).

Pressionado pela mídia, pela sociedade civil organizada e pelos movimentos sociais, o Congresso Nacional abriu o processo de impedimento do Presidente Collor, em 1992, levando-o a renúncia da presidência. Em seu lugar assumiu o Vice-Presidente Itamar Franco, que continuou dedicando-se ao combate à inflação, às altas taxas de juros. Após várias trocas de ministros e lançamento de vários planos, foi implementado progressivamente o Plano Real, que trouxe a tão esperada estabilidade econômica e as condições para retomada do planejamento governamental (ALMEIDA, 2006).

Nos PPAs elaborados para vigência dos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) encontramos algumas inovações em relação ao ordenamento econômico espacial do Brasil e ao gerenciamento de grandes empreendimentos estratégico. Segundo Almada (2012) a estratégia dos governos anteriores, ligados ao desenvolvimento nacionalista, perdeu espaço, para

a estratégia de desenvolvimento associado. Assim, neste período, a concepção de estado burocrático patrimonialista é substituída pela concepção de estado gerencial, por meio da reforma do estado, onde a administração pública federal, sob o viés gerencial, introduziu a gestão por resultado (ALMADA, 2012).

No Governo Lula (2002-2011), os PPAs passaram a ser elaborados a partir de uma prática consultiva, mesmo que restrita, avançando em relação à participação da sociedade no planejamento público. O planejamento estatal assumiu uma postura mais interventora sobre a economia, recuperando a estratégia de desenvolvimento nacionalista. Em 2007, o governo lançou o Plano de Aceleração do Crescimento<sup>11</sup> (PAC), que contemplava a desoneração de tributos para alguns setores, a modernização do processo de licitação, ações voltadas para o emprego e renda e a valorização do salário mínimo. O principal foco deste plano foi a elevação dos investimentos públicos em obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética. No segundo mandato do Presidente Lula, o PPA (2008-2011) perde a sua relevância, dando lugar ao protagonismo do PAC. Com o tema: "Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade", o PAC concorreu com o PPA, o que caracterizou um paralelismo nos instrumentos de planejamento.

A concepção de planejamento adotada pelo PAC continuou sendo de desenvolvimento do sistema capitalista, resgatando a tradição do planejamento estatal brasileiro, reforçando o viés gerencial. A metodologia explícita de uma maior participação de certos setores da sociedade contribuiu para a construção de um pacto nacional desenvolvimentista, fundado na relação trabalho e capital (OLIVEIRA, 2013).

No primeiro Governo Dilma (2011-2014) foi elaborado o "Plano Mais Brasil: mais desenvolvimento, mais igualdade, mais participação". Este PPA (2012-2015) foi executado em paralelo com o PAC 2. Esta experiência advinda no segundo mandato do Governo Lula facilitou a convivência paralela de ambos. Este resgate do planejamento governamental conjugou as medidas de cumprimento das metas do PAC, com garantia de orçamento do PPA (OLIVEIRA, 2013).

Este plano trouxe consigo a continuidade das estratégias do Governo Lula, caracterizando-se pela sua estratégia de visão de futuro. Os resultados da projeção da economia proporcionaram uma série de transformações importantes que delinearam uma nova realidade social e econômica no país, em relação a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.pac.gov.br>>.



distribuição de renda e diminuição da pobreza econômica. A concepção de planejamento continuou fundada na concepção de mercado do sistema capitalista, com características gerenciais e desenvolvimentistas.

### 1.1.1 Um possível quadro de concepções de planejamento público no Brasil

Neste tópico, procuramos construir algumas referências sobre as concepções que permearam o planejamento público no Brasil. Estas referências têm por objetivo nos auxiliar na análise e discussão sobre o planejamento educacional nacional, sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e sobre os dados coletados em nossa pesquisa de campo. O conjunto de características dos planejamentos públicos, aqui exposto, permitiu identificar algumas concepções e tendências no âmbito político administrativo do estado nacional brasileiro.

Para a construção de uma primeira referência, apoiamos-nos nas conclusões da pesquisa de Ianni (1977, p. 308), que realiza uma leitura crítica dos planejamentos governamentais, sob a perspectiva da economia e do desenvolvimento do Estado, considerando os modos de produção em que foram gerados e estabeleceram-se:

A história da política econômica governamental brasileira, desde 1930, indica que esta oscilou entre duas tendências principais. Uma destas tendências, que pode ser denominada estratégia de desenvolvimento nacionalista, predominou nos anos de 1930-1945, 1951-1954, 1961-1964. Ela continha, como único pressuposto implícito e explícito, o projeto de um capitalismo nacional, como única alternativa para o progresso econômico e social. (IANNI, 1977, p. 307)

Esta tendência preconiza a nacionalização dos centros de decisão dos assuntos econômicos. Estas características também são observadas entre os anos de 2003-2010 e 2009-2014, pela desvinculação das políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo desenvolvimento de uma política de desenvolvimento social e econômico, ligados ao desenvolvimento do capitalismo nacional. Esta tendência difere-se da segunda:

[...] que pode ser chamada de estratégia de desenvolvimento dependente, predominou nos anos 1946-50, 1955-60 e 1964-70. Ela continha, como único pressuposto implícito e explícito, o projeto de um capitalismo dependente, como uma única alternativa para o progresso econômico e social. Note-se

que o projeto de capitalismo dependente implicava no reconhecimento das conveniências e exigência da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos. (IANNI, 1977, p. 307)

Nesta tendência, e fundados na mesma justificativa, podemos incluir aqui os Governos: 1970-1974, 1975-1979, 1980-1984, 1985-1989, 1990-1994, 1995-1998, 1999-2002. Estes governos, com maior ou menor intensidade, caracterizaram-se pela aquisição de empréstimos junto ao Banco Mundial e ao FMI e, por consequência, com a adoção de seus programas colonizadores. Com o enfraquecimento da tendência de planejamento, entre os anos 1990 e 2000, os governos fizeram a opção pela privatização de alguns setores do Estado e evitaram interferir nos rumos da economia do país, quando muito, atuaram em favor da estabilidade monetária e do combate à inflação. Defenderam a livre circulação de capitais internacionais, a abertura da economia para entrada de multinacionais, mesmo que com algumas medidas protecionistas. Estas políticas que podem ser consideradas neoliberais e de mercado globalizado, não deixam de ser tendência de capitalismo dependente, que beneficiam as grandes potências econômicas e as empresas multinacionais.

Como observamos no processo histórico, uma tendência não substituíu a outra abruptamente, elas foram resultado de um complexo processo de decisões e embates políticos e administrativos que conformaram o estado brasileiro. Muitas vezes estas tendências coexistiram, em outras vezes um mesmo governo optou por decisões controversas, adotando programas contraditórios. Pudemos ainda observar um movimento pendular entre a 'estratégia de desenvolvimento nacionalista' e o 'projeto de capitalismo dependente', conforme a conjuntura política e o ideário de quem ocupava o poder. Estas duas tendências algumas vezes, foram perturbadas pela manifestação de uma terceira tendência. Esta terceira tendência, formada por grupos principalmente de esquerda, defendia a participação do Estado nas atividades econômicas e a luta contra a dominação estrangeira. Estas ideias configuravam uma 'estratégia de desenvolvimento socialista', mas os representantes desta estratégia não chegaram a ocupar os centros decisórios do poder (IANNI, 1977).

Para a construção de uma segunda referência de análise teórica, apoiamos-nos na pesquisa de Almada (2012), a qual realizou uma intensa e ampla revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas de planejamento público no Brasil. O

autor partiu do pressuposto que: "o planejamento das políticas públicas é uma dimensão do estado, cuja configuração tem sido condicionada ou tensionada pelas transformações sociais do modo de produção capitalista, no qual estamos inseridos e que exerce a hegemonia neste momento histórico" (ALMADA, 2012, p. 13).

Este autor propõe um quadro conceitual sobre as concepções teóricas de planejamento público no Brasil, que pode ser considerado sob três formas: como técnica neutra, como instrumento de controle a serviço do capital e como racionalidade técnico política.

Para ele os autores Campos (1954), Friedmann (1959), Lewis (1960), Tinbergen (1964) e Carvalho (1978) concebem o planejamento como "técnica neutra", separada das questões socioeconômicas e "portadora de uma mistificação fundamental para seu sucesso no âmbito do sistema capitalista". (ALMADA, 2012, p. 25).

A concepção teórica de planejamento como 'instrumento de controle a serviço do capital' é encontrada nas obras de Pereira (1978) e Ferreira (1979). O conceito de controle social é empregado tanto no sentido de conservação de determinada realidade, como no sentido de inovação desta realidade. No entanto, as ações do planejamento estão sempre subordinadas, controladas pelos interesses dominantes, representadas pelas minorias no poder que representam o capital. O planejamento aqui é desmistificado enquanto técnica neutra.

A concepção teórica de planejamento como 'racionalidade tecnopolítica' tem como fundamento a reinterpretação do planejamento que repõe sua mistificação enquanto técnica e enquanto política. Após um período de descrença e diminuição da literatura sobre planejamento, Matus (1993), publica sua obra crítica sobre o planejamento tradicional, originalmente em 1989. O conceito de planejamento em Matus está ligado ao conceito de situação, da avaliação, diagnóstico, sistematicidade, do cálculo que precede a ação. O planejamento situacional deve fundamentar o ator social, no caso o governante, para tomada de decisões (MATUS, 1993).

Entre os autores analisados por Almada (2012), Matus é o único que propõe uma classificação das teorias de planejamento público. Matus (1993) separa as teorias do planejamento público em 'planejamento tradicional-normativo' e a sua proposta: 'planejamento estratégico situacional'.

No planejamento 'tradicional-normativo' existe de um lado o Estado, como sujeito do planejamento, e de outro uma realidade socioeconômica para ser planejada. Este planejamento caracteriza-se pela aceitação da sociedade como ela

é; a realidade a ser planejada é considerada como certa e inflexível. Nesta tendência as projeções e os objetivos são dados a partir de uma concepção conservadora.

O Planejamento Estratégico Situacional (PES) inverte estas características. Além do Estado, considera os vários atores sociais e que possuem visões diversificadas da realidade, a realidade não é dada como certa. Nota-se que não existe perspectiva do PES em resolver os problemas sociais, pois não faz a relação entre objetivo geral (modo de produção) e específico (situacional) e não conseguindo localizar e relacionar as políticas prioritárias de curto, médio e longo prazo. Neste sentido o Estado deve adaptar-se a este ambiente mutável e suas decisões passam a ser baseadas em avaliações situacionais, sensações e não em dados objetivos. O PES presume a organização do Estado de forma total, sinérgica e sistêmica.

Almada (2012) realiza uma análise crítica da proposição de Matus (1993), a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Inicialmente Almada (2012) aponta que a classificação de Matus (1993) fragiliza-se quando considera que todas as proposições teóricas que precedem o PES, podem ser consideradas como planejamento tradicional normativo. Como se todos os autores que o antecederam atribuíram um caráter inflexível ao planejamento. O segundo apontamento é feito em relação ao conceito de Estado. Na obra de Matus (1993) o Estado não é uma entidade disputada pelos interesses de classe e que o planejamento sempre segue as orientações políticas das classes dominantes que ocupam o poder. A terceira inconsistência verificada na teoria matusiana seria a falta do debate sobre o desenvolvimento do Estado em face ao modo de produção capitalista, neste sentido o PES representaria um instrumento de melhoria e continuidade do sistema capitalista. A partir destas críticas afirma que:

Em vista disso, evitando a dualidade entre posições economicistas (planejamento tradicional-normativo) ou politicistas (planejamento estratégico-situacional), poderíamos organizar as teorias do planejamento com base em dois critérios: a) o posicionamento em relação ao modo de produção capitalista e b) o papel atribuído à educação na teoria do planejamento. (ALMADA 2012, p. 72)

Esta dicotomia entre o antes e o depois do PES, apresenta uma visão ingênua sobre o estado, o desenvolvimento, a economia e a política. Neste sentido a proposição de Matus (1993) caracterizar-se-ia muito mais como uma inovação metodológica dentro do planejamento público. O que nos leva a concluir que do

ponto de vista do fundamento teórico, o PES não apresenta características suficientes por ser uma proposta alternativa em relação ao sistema capitalista.

A partir da crítica à 'dualidade matusiana' e sua proposição encontramos em Almada (2012) outra configuração sobre as concepções de planejamento público:

Assim, temos três blocos de concepções de planejamento em relação ao **primeiro critério**, isto é, o posicionamento quanto ao modo de produção capitalista: i. *reformistas tecnicistas não-negadoras do capitalismo*, ii. *reformistas politicistas não-negadora do capitalismo* e iii. *progressistas negadoras do capitalismo*. (ALMADA, 2012, p. 73, grifos no original)

As concepções 'reformistas tecnicistas não negadoras do capitalismo' esforçam-se por apresentar o planejamento como algo independente do modo de produção, desprovido de mediação política, de revolução socialista. Os autores que concebem o planejamento como técnica neutra seriam Campos (1954), Friedmann (1959), Lewis (1960), Tinbergen (1964) e Carvalho (1978).

As concepções 'reformistas politicistas não negadoras do capitalismo' evitam discutir as questões centrais dos modos de produção capitalista' e apresentam o planejamento como uma racionalidade técnica e política (razão tecnopolítica). Como pressuposto concebem a realidade como algo indefinido e incerto, neste jogo social, a governabilidade é mais importante que os fundamentos políticos e econômicos. O Estado coloca-se como uma instituição neutra sem interesses das classes sociais, seu maior representante seria Matus (1993) e a proposta metodológica do PES.

As concepções 'progressistas negadoras do capitalismo' explicitam os limites do planejamento nos quadros do capitalismo, destacando a necessária relação entre técnica e a política. Para Almada (2012, p. 75) aqui: "O planejamento é entendido como um processo social, do tipo macroestrutural capitalista ou socialista ou com a possibilidade de controlar a atividade econômica, orientando-a no atendimento real das necessidades efetivas de todos". Os principais representantes seriam Luiz Pereira (1978) e Ferreira (1979).

Neste primeiro tópico explanamos sobre o planejamento público governamental e as concepções teóricas subjacentes ao planejamento público. A princípio poderiam ser considerados temas a serem tratados de formas separadas em função de suas abordagens – teóricas e históricas – mas o processo de estudo mostrou que a análise dos elementos históricos e sociais aliados às concepções

teóricas, podem apresentar elementos importantes para discussão e compreensão do conceito de planejamento público e planejamento educacional.

Em síntese, a obra de Ianni (1977) nos mostra que em sua constituição histórico-social, o estado brasileiro assumiu de forma mais forte ou mais fraca duas tendências relacionadas às políticas econômicas. A primeira tinha como pressuposto uma 'estratégia de desenvolvimento nacionalista' com vistas à criação de um capitalismo nacional, como única forma para o progresso econômico e social. A segunda, denominada de 'estratégia de desenvolvimento dependente', reconhecia as conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas. Por vezes, as alternâncias das tendências traziam para discussão uma terceira tendência, a 'estratégia de desenvolvimento socialista', mas seus representantes nunca ocuparam o poder de decisão da política econômica do estado brasileiro.

A razão pela qual o estado brasileiro adotou as técnicas de planejamento, como instrumento da política governamental, está balizada na transição de uma economia agrário exportadora para uma economia urbano industrial. Esta transição no sistema econômico e social exigiu mudanças na esfera do poder político e na estrutura econômica. O estado foi levado a desempenhar novos papéis na organização, funcionamento e reorientação da economia do país.

Nesta leitura, pode-se afirmar que existem duas instâncias fundamentais do planejamento: a estrutura econômica e a estrutura de poder. O planejamento seria um processo que começa e termina no âmbito das estruturas de poder. No Brasil o planejamento foi sendo incorporado paulatinamente pela ideologia dominante de seus governantes. O planejamento que se destina a consolidar ou transformar uma dada estrutura econômica e social, no Brasil, optou por consolidar o projeto de desenvolvimento do capitalismo dependente.

## 1.2 A INCORPORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PELO ESTADO BRASILEIRO

Como já evidenciamos no tópico anterior, as experiências brasileiras de planejamento público iniciaram-se com o primeiro Governo Vargas (1930-1945). Motivado pelas pressões dos movimentos políticos da década de 1920, pela Revolução de 1930, com a realização das conferências nacionais de educação, organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e com a apresentação

do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)' (AZEVEDO et al., 2010), o estado brasileiro começa a tratar a educação como uma questão nacional, sob a concepção de construção de um Estado Novo.

Este movimento vai impulsionar a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, e do Conselho Nacional de Educação em 1931. Até então os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional de Ensino, sob responsabilidade do Ministério da Justiça.

A intervenção do Estado no sistema educacional brasileiro, particularmente antes de 1935, teve principalmente a função de arbitrar conflitos entre as diferentes tendências existentes. Mas a partir de 1937, o Estado fixa um objetivo bem preciso para suas intervenções: utilizar a educação como instrumento para inculcar na infância e juventude os princípios do Estado Novo e como arma de luta ideológica. (HORTA, 1994, p. 292-293)

Ao consultar a Constituição de 1934 vamos verificar no artigo 5º, inciso XIV, que "compete privativamente à União" – "traçar as diretrizes da educação nacional". Em seguida, no Capítulo II, que trata "Da Educação e da Cultura", vamos encontrar: que cabe aos Estados organizar e manter os sistemas educativos em seus territórios, os quais deveriam estabelecer seus Conselhos de Educação (art. 151); que cabe à União fixar e executar o Plano Nacional de Educação, sendo este elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovado pelo Poder Legislativo (art. 152); em relação ao financiamento a União e os municípios aplicariam nunca menos de dez por cento e os estados e o Distrito Federal, nunca menos de vinte por cento resultante dos impostos (art. 156).

Segundo Bordignon (2013, p. 6), a Constituição de 1934, traz consigo uma "organização mais sistêmica da educação nacional, superando a praxe corrente de reformas fragmentadas e desarticuladas". Segundo o autor, a postura intervencionista do Estado, em relação à elaboração de leis orgânicas para setor educacional, mostrou certo avanço em relação a concepção do estado liberal e patrimonialista que o antecedeu. Do ponto de vista da implementação das políticas, observamos que o CNE iniciou a discussão sobre o Plano Nacional de Educação, no entanto, este plano não chegou a ser votado pelo Congresso Nacional. Com o golpe que gerou o Estado Novo, em 1937, houve o fechamento de todos os poderes representativos e, com isso, não foi possível o prosseguimento do Plano Nacional de Educação (CURY, 2011).

Durante o período do Estado Novo, o Ministro Gustavo Capanema, propôs uma reforma da educação nacional, que implicaria na construção de Código Nacional de Educação, na aprovação de leis orgânicas e na formulação do Plano Nacional de Educação e um documento de orientação e funcionamento dos sistemas educacionais e suas instituições. Novamente o Plano Nacional e o Código de Educação previsto não foram elaborados (BORDIGNON, 2013; SAVIANI, 1999).

No Brasil, o planejamento público ficou mais evidente com o Governo de Juscelino Kubitschek (JK) com a instituição do Plano Nacional de Desenvolvimento, mais conhecido como Plano de Metas. Segundo Ianni (1977): "Pouco a pouco, planejamento e desenvolvimento econômico passaram a ser conceitos associados, tanto para governantes, empresários e técnicos, como para boa parte da opinião pública". A iniciativa de elaboração de planos não era uma tendência exclusiva do estado brasileiro. Com o fim da Segunda Guerra e o aparecimento de novos estados independentes, alguns países reuniram-se para formar a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1945. Fundada sob princípios pacificadores e humanitários a ONU procurou constituir programas regionais para o desenvolvimento seus estados membros.

Em 1948, a ONU criou e colocou em funcionamento a Comissão Econômica para a América Latina<sup>12</sup> (CEPAL), que tinha por objetivo contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenando as ações encaminhadas para promover e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo (CEPAL, 2015; FERNANDES, 2014).

Segundo Fernandes (2014, p. 525):

A CEPAL foi o grande anteparo da industrialização latino-americana e seu planejamento, tendo uma contribuição importante no desenvolvimento de explicações para o atraso da América Latina em relação aos chamados centros desenvolvidos, e apresentando formas de superá-los. (FERNANDES, 2014, p. 525)

Apesar do incentivo da CEPAL, Horta e Fávero (2014) afirmam que a partir de 1946, o planejamento no Brasil, que antes se pautava numa concepção liberal, começa a ser enfocada sob outra perspectiva. Com o fim da ditadura do Estado Novo e com a abertura democrática, o estado brasileiro começou a aceitar a ideia de

---

<sup>12</sup> Em 1984, a CEPAL passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.



conciliação entre liberalismo e planejamento. Neste período também estava presente entre os intelectuais brasileiros, principalmente os ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>13</sup>, um debate latente sobre a ideia de desenvolvimento nacional. Ao levarmos em conta estas considerações, devemos nos perguntar:

- ♦ Como o planejamento educacional foi associado ao planejamento público no Brasil?
- ♦ Quais foram os motivos que levaram o Estado a colocar a educação como um dos pilares do desenvolvimento econômico?
- ♦ Que características e concepções de planejamento educacional foram adotados pelo Estado na 'estratégia de desenvolvimento do capitalismo nacionalista' e na 'estratégia de desenvolvimento do capitalismo dependente'?

O Programa de Metas de 1956 apresentava os pontos de estrangulamento da economia brasileira. Era composto inicialmente de trinta metas, divididas em cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação. Neste plano a educação situava-se na meta trinta e tinha como objetivo central intensificar a formação de pessoal e orientar para o desenvolvimento (BORDIGNON, 2013).

À época existia uma tendência forte de vinculação entre o desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional. Os ínfimos recursos destinados a educação foram direcionados para a formação de mais e melhores técnicos que poderiam melhorar a economia do país. A proposição desta meta não se traduziu de fato na elaboração de um planejamento educacional que respondesse aos verdadeiros problemas educacionais brasileiros (CURY, 2011).

Os Governos de Jânio Quadros (1961-1962) e João Goulart (1962-1963) não deram sequência ao Plano de Metas de seu antecessor, tendo em vista sua inexecutabilidade. A avaliação do Plano de Metas apontou como um dos pontos deficitários a ausência de pessoal técnico e de unidades de planificação ao nível de cada organismo. Assim em 1961, foi criada a Comissão Nacional de

---

<sup>13</sup> Órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Era destinado ao estudo, ensino e a divulgação das ciências sociais.

Planejamento (COPLAN) e os órgãos e programas setoriais de planejamento para elaborar-se o Primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social. O MEC criaria, em 1962, a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED).

Antes disto, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Como novidade estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, nove décimos dos recursos federais, fossem distribuídos em fundos setoriais, cabendo ao CNE a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo. Com parcelas iguais seriam constituídos o Fundo Nacional do Ensino Primário, Fundo Nacional do Ensino Médio, Fundo Nacional do Ensino Superior (Lei nº 4.024/1961).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), elaborou o primeiro PNE, com metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino, com normas reguladoras de aplicação de recursos, mas foi logo abandonado pelo Ministério de Planejamento, em meados de 1963 (BORDIGNON, 2013). Neste caso, o conceito deste plano ficou resumido ao significado restrito de aplicação de recursos financeiros (SAVIANI, 1999).

Para Almada (2012) a primeira LDB de 1961 (Lei nº 4.024), apresentava também uma concepção restritiva de planejamento, quanto tratava somente da distribuição de fundos setoriais, para o autor o avanço ocorreria com o:

[...] primeiro Plano Nacional de Educação (1962) que se propôs efetivamente um plano educacional. Por intermédio do Plano Trienal de Educação (1963-1965), elaborado sob a liderança de Darcy Ribeiro, (então Ministro da Educação), inaugurou-se a vinculação entre o planejamento público voltado para o desenvolvimento e o planejamento voltado para a educação. (ALMADA, 2012, p. 176)

O primeiro Plano Nacional de Educação, mesmo com suas lacunas, estava em consonância com a LDB de 1961. O plano não se configurava como um projeto de lei ou uma lei específica, ele colocava-se como um conjunto de metas de médio prazo, a serem alcançadas num prazo de oito anos, pelo Governo Federal. Com a instauração da Ditadura Militar, em 1964, este plano foi abandonado para dar lugar ao ciclo dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), que foram editados pelos sucessivos governos até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O planejamento educacional no Brasil, entre o primeiro Governo de Vargas (1930-1945) e o início da Ditadura Militar (1964), pode ser compreendido como uma

caminhada entre o liberalismo estatal e a introdução do racionalismo científico na educação. A quase ausência de estruturação do sistema educacional brasileiro e do financiamento da educação foi dando lugar a uma melhor definição dos papéis dos entes federados e da vinculação mínima dos impostos para manutenção da educação.

Segundo Saviani (1999), para os Pioneiros da Educação o plano de educação aproximava-se da ideia de plano educacional, da organização lógica, em consonância com o ideário Escolanovista. Esta concepção influenciou as ações dos governos entre o período de 1930 e 1945. No período seguinte, entre 1946 e 1964, pode ser observada uma tensão entre duas visões de planejamento educacional:

[...] de certo modo, expressa na contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíram ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada se contrapondo à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino. Ambas essas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão do Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, 1999, p. 127)

### 1.2.1 O ciclo dos Planos Setoriais de Educação e Cultura (1964/1985)

A partir de 1964, os militares reforçariam o papel dos economistas no planejamento educacional. Os militares instalaram no país uma concepção de Estado voltado ao desenvolvimento associado ao capital internacional. Neste sentido o planejamento de viés economicista, acompanharia os modelos de planejamento das agências internacionais representadas principalmente pela CEPAL (IANNI, 1977).

O período 1964-1985, início da Ditadura Militar e findado com a aprovação de Constituição Federal de 1988, foi marcado pela determinação constitucional que obrigava todos os governos empossados a lançarem um plano nacional de desenvolvimento, onde o planejamento educacional localizava-se como um dos setores do planejamento econômico. Neste período foram lançados os seguintes planos:

- ♦ Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG 1964-1967);

- ♦ Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social em 1967, sendo de longo prazo, não foi implantado, sendo substituído pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED – 1968-1970);
- ♦ Metas e Bases para Ação do Governo (MBAG – 1970-1973);
- ♦ Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND 1972-1974, Lei nº 5.727/1971);
- ♦ Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND – 1975-1979);
- ♦ Terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND – 1980-1985);
- ♦ Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND-NR – 1986-1989);
- ♦ Plano de Ação Governamental (PAG – 1987-1991).

Com a criação do Ministério do Planejamento, verifica-se uma disputa de concepção entre os técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e os técnicos do MEC (COPLED) e o respectivo isolamento do CFE. A educação que tinha um enfoque político social vai retomar seu papel como protagonista do desenvolvimento do Estado, sob o enfoque tecnocrático. O papel da educação é supervalorizado, atribuindo-lhe a capacidade de ascensão social, de distribuição de renda e de contribuição para democratização do país. A educação, sob a perspectiva tecnocrática e desenvolvimentista, vai ser vista como fator de investimento na preparação de recursos humanos para atender o mercado e como equalizador de oportunidades para as classes menos favorecidas (ALMADA, 2012; BORDIGNON, 2013).

Os planos para área da educação decorreram diretamente dos PNDs, que recebiam o nome de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs); e eram elaborados no âmbito do Ministério do Planejamento.

A partir de 1964 o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transfere dos educadores para os tecnocratas, o que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento cujos corpos dirigente e técnico eram, em via de regra, oriundos da área de formação correspondentes às ciências econômicas. (SAVIANI, 1999, p. 128)

O planejamento educacional, a partir do PSECs, vai caracterizar-se como um fator de investimento, de preparação de recursos humanos para atender a

necessidade do mercado. O que Almada (2012) vai caracterizar como concepção reformista politicista. Esta concepção reconhece a importância do planejamento educacional enquanto técnica que serve a ideologia dos governantes que ocupam o poder. Esta concepção tem como fundamento a Teoria do Capital Humano, defendida pelas agências da ONU e corroboradas pelo governo.

Se no período anterior (1930-1964) o planejamento passou de uma tendência com base no liberalismo para formação de um racionalismo político, no período entre 1964 e 1988, o planejamento educacional converte-se num instrumento de racionalidade tecnocrática. A subordinação da educação ao Ministério do Planejamento, diminuiu a ação do Conselho Federal de Educação, que propunha metas mais importantes das que as apresentadas nos PNDs e PSECs. Os militares optaram por um planejamento centralizado na burocracia estatal, este corte burocrático priorizou o planejamento econômico em detrimento das áreas sociais (CURY, 2011; HORTA, 1982).

### 1.2.2 Características do planejamento educacional após a Constituição Federal de 1988

O Governo Sarney (1986-1989), o primeiro da chamada Nova República, elaborou o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. No entanto, as ações da educação limitaram-se a uma estratégia de repasse aos estados e municípios, com objetivos clientelistas, desconsiderando o plano proposto. Desta forma passou-se de uma concepção de planejamento tecnocrático para uma concepção de descontrole do planejamento, de descentralização administrativa com a manutenção de mecanismos autoritários (CALAZANS; GARCIA; KUENZER, 1990).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a questão do planejamento governamental consolidou-se sob o aspecto tecnocrático, como veremos adiante. No entanto, em relação à organização do sistema educacional Muranaka e Minto (2007, p. 45) apontam que três pontos foram remetidos à legislação complementar. O primeiro diz respeito à ordenação dos elementos jurídicos vinculando o planejamento orçamentário aos objetivos governamentais, por meio dos PPAs. O segundo, trata de elementos normativos para redefinição, reorganização e financiamento do sistema nacional de educação, em relação aos

princípios constitucionais. O terceiro inscrito, no artigo 214, estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (CF/1988).

O primeiro aspecto está relacionado ao planejamento orçamentário, a nova constituição obrigaria todos os entes federados – União, estados, Distrito Federal e municípios – a elaborar os Planos Plurianuais (PPA). O PPA estabelece as diretrizes, objetivos e metas da administração pública, em período de quatro anos, deveria ser aprovado por lei e teria a vigência do segundo ano de um mandato executivo até o final do primeiro ano do mandato seguinte. No intervalo histórico entre 1988 e 2016, foram elaborados e aprovados os seguintes PPAs: PPA (1991-1995), o PPA – Brasil em Ação (1996-1999), O PPA – Avança Brasil (2000-2003), o PPA (2004-2007), PPA (2008-2011) e o PPA (2012-2016).

A organização da administração estatal promovida pelo PPA absorveu algumas modificações ao longo dos últimos anos. O PPA (2000-2003) estabeleceu o 'programa' como unidade de gestão: o PPA foi subdividido em vários programas setoriais, contendo indicadores como unidades de medidas, os quais passaram a ser monitorados individualmente, permitindo uma responsabilização mais clara de seus agentes e órgãos executivos. O PPA disciplinou, também, a integração entre o planejamento, orçamento e a gestão, aliando as demandas sociais e os recursos aos seus objetivos. O planejamento orçamentário que anteriormente era uma peça fictícia, pois primeiro fixava as despesas e depois as receitas, passou a fixar despesas diretamente aos programas e não aos ministérios e outras instituições.

O PPA (2004-2007) reforçou a avaliação dos indicadores para a continuidade dos programas, e adotou o conceito de produtividade, com a avaliação do planejamento voltado para seus resultados. Inseriu o conceito de participação social na elaboração e gestão do plano, embora não tenham sido estabelecidos mecanismos sistêmicos para promoção da participação (PAULO, 2010).

O segundo aspecto aborda os elementos normativos para redefinição e reorganização do sistema nacional de educação, em relação aos princípios constitucionais. A agenda constitucional anotava a necessidade urgente de aprovação da LDB, da regulamentação do financiamento da educação e a elaboração do PNE.

Na contramão desta agenda, o MEC, deu ênfase na edição do 'Plano Decenal de Educação para Todos' (1993-2003). Este plano teve como fundamento

as definições da Conferência Mundial de "Educação para Todos", realizado em Jomtien, na Tailândia. Ratificada pelo Brasil, os objetivos destas conferências centravam-se na universalização da educação fundamental e na erradicação do analfabetismo. Este plano conseguiu sair da lógica de uma mera distribuição de recursos, traçando um diagnóstico da situação do ensino fundamental, identificando obstáculos, elaborando estratégias e traçando perspectivas para universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo.

Saviani (1999, p. 129) ao criticar este plano avaliou que embora tenha tentado integrar as três esferas de governo no enfrentamento do problema, este plano não saiu do papel, salvo por algumas ações do Governo Federal. Na verdade, este plano foi formulado em conformidade com as decisões da Conferência de Jomtien, com a intenção de postular o país para obtenção de algum tipo de financiamento junto ao Banco Mundial. Este plano trazia em sua organização a redução de custos e a busca pela eficiência, sem novos investimentos. Este pode ser considerado um marco da introdução da racionalidade financeira no planejamento educacional brasileiro.

Paralelamente ao plano do MEC, os movimentos educacionais organizaram-se para cumprir a agenda constitucional, iniciando pela discussão da LDB. A LDB/1996 (Lei nº 9.394) foi resultado de um debate entre duas propostas distintas que aconteceu dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), após a aprovação da CF de 1988. Uma foi gerada pela sociedade civil reunida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e outra pelo MEC. A primeira apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, outra proposta, que se sobressaiu defendia uma postura centralizada no Governo Federal. De forma geral, a LDB/1996, veio regulamentar alguma das modificações e a concepção multissistêmica encontrada na Constituição. No entanto, não conseguiu disciplinar o Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2010b).

A normatização do segundo ponto da agenda veio com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e com sua implantação em 1998. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) constituiu-se como fundo de natureza contábil, que veio regular as receitas de

impostos transferida da União para estados e municípios e dos estados para os municípios, previstos na Constituição Federal. Os seus recursos devem ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e, particularmente, na valorização do seu magistério (MEC, 1998). Gadotti (citado por BORDIGNON, 2013) avaliou que a criação do FUNDEF, reforçou o regime de colaboração, melhorando o salário dos professores e tornou a universalização do ensino obrigatório prioridade da educação nacional.

O terceiro ponto da agenda constitucional consolidar-se-ia somente em 2001, o PNE foi elaborado fora do prazo da CF 1988 e da LDB de 1996. Conforme Cury (2011, p. 804):

O plano que primeiramente deu entrada no Congresso atendia pelo nome legal que tinha como subtítulo "Proposta da sociedade brasileira". Foi elaborado por associações de educadores por meio de sucessivos encontros regionais e nacionais. Já aquele que o sucedeu cronologicamente, em termos de protocolo, além do nome legal, subintitulava-se "Proposta do Executivo ao Congresso Nacional", e foi elaborado pelo Executivo, ouvido o CNE e outros órgãos oficiais de representação. (CURY, 2011, p. 804)

A proposta da 'sociedade brasileira', era composta de 118 metas, atendendo todos os níveis e modalidades de educação, e gestão democrática, o financiamento e a organização do SNE. Para Saviani (1999, p. 130) esta proposta teve: "o empenho em se guiar pelo princípio da 'qualidade social', poderíamos considerar que essa proposta entende o plano como instrumento de introdução da racionalidade social da educação". Para Bordignon, Queiroz e Gomes (2011, p. 22-23) a proposta apresentava uma visão sistêmica, partindo da educação nacional como um todo e detalhando as especificidades de cada nível educacional. Segmentada em temas e com proposições de objetivos a 'proposta do executivo' caracterizava-se por seu caráter técnico, pois não possuía nem 'uma visão de totalidade', nem uma 'concepção de sociedade'. Esvaziada de racionalidade lógica o plano do Executivo colocava-se como um instrumento neutro, características da concepção técnica de planejamento. Com a maioria de representantes no Congresso Nacional, o Governo FHC aprovou a 'proposta do executivo', com a incorporação de algumas metas da 'proposta da sociedade brasileira'.

Uma avaliação mais detalhada sobre o PNE (2001-2010) foi realizada por Dourado (2010), onde aponta que o plano não apresentava uma organicidade



interna, lançando programas e metas superpostas e sem garantias de financiamento. Segundo o autor o PNE (2001-2010) foi aprovado com restrições à forma de gestão e ao financiamento da educação devido aos nove vetos do então presidente, Fernando Henrique Cardoso. A concepção política decorrente daquele contexto abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, principalmente no ensino superior. Para finalizar o autor, diz que apesar de apresentar metas de amplo alcance o documento configurou-se como um plano formal, marcado pela ausência de financiamento.

No processo de elaboração do PPA (2004-2007), o PNE não foi levado em consideração, nem em suas revisões. Para Almada (2012, p. 182):

O problema é que quando os planos são aprovados, os PPA's já foram elaborados e estão em implementação. Os planos são de longo prazo (10 anos) e os PPA's de médio prazo (4 anos). Os PPA's não exercem o papel de projeto nacional de desenvolvimento, são peças orçamentárias que fixam as políticas de Governo. O PNE fixaria as políticas de Estado, caso fosse cumprido. (ALMADA, 2012, p. 182)

Neste sentido, a relação entre o planejamento público, o planejamento educacional e as políticas educacionais foram marcadas por um descompasso temporal e pela ausência de planejamento que integrasse as diferentes áreas administrativas do Estado e nas diferentes esferas do Estado. Uma das dificuldades desta integração, segundo Dourado (2010, p. 681), assenta-se:

Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (DOURADO, 2010, p. 681)

Nesta mesma perspectiva, Bordignon, Queiroz e Gomes (2011) levantam duas hipóteses explicativas sobre a continuidade e o abandono total ou parcial dos planos elaborados: uma cultural e outra política. A primeira, assenta-se na raiz histórico-cultural do modo de governar no Brasil: a concepção patrimonialista do Estado. Esta visão apresenta: uma "cultura de governo patrimonialista, com as políticas educacionais ditadas pelas elites e de forma personalista pelos ministros, associada à alta rotatividade explica o abandono ou a interrupção dos planos de educação [...]" (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES, 2011, p. 29). A segunda

hipótese é levantada na identificação histórica das turbulências institucionais, das ditaduras e das mudanças de regime, onde observamos a rotatividade de ministro, de concepções de estado e de educação. Em relação ao PNE (2001-2010) pudemos anotar estas características pelos fatos dos vetos postos pelo Governo FHC e pelo abandono do plano pelo Governo Lula, ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que será estudado no próximo capítulo.

Para Souza (2011, p. 5), os dirigentes do MEC na gestão do presidente Lula (2003-2010) adotaram o discurso que o PNE trazia um número excessivo de metas (295) e de que algumas eram inatingíveis. Com esta justificativa, também não realizaram o esforço federativo para motivar os municípios e estados para elaboração de seus respectivos planos decenais em consonância com o PNE. Segundo as informações do MEC, até 2006, menos da metade dos municípios tinham elaborado seus Planos Municipais de Educação (PME)<sup>14</sup>.

O processo de construção do PNE (2001-2010) revelou-se como uma necessidade histórica de materialização de uma política de Estado, empurrado pela sociedade civil, então representada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). A forma impositiva como o Poder Executivo conduziu o debate e a aprovação do PNE (2001-2010) fez com que as entidades educacionais defendessem a revogação do documento. Desta forma, este PNE foi secundarizado no processo de gestão no âmbito do Poder Executivo Federal dos governos subsequentes (DOURADO, 2010).

Reconhecendo as diferenças das conjunturas social, política e econômica presentes na construção do PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024), devemos destacar as intervenções decisórias da sociedade civil na construção deste último, citando como referência as atuações da Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>15</sup> (CNDE, [2014]).

Inicialmente devemos apontar que o Governo Lula (2003-2010), desconsiderou o PNE (2001-2010) lançando unilateralmente em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, segundo o documento, tinha como objetivo introduzir um conceito de administração da educação firmado no tripé

---

<sup>14</sup> Dos 5.564 municípios brasileiros, apenas 41% já elaboraram o Plano Municipal de Educação, até 2006, eram 33% (BORDIGNON; ARAÚJO, 2006).

<sup>15</sup> Estimulada por organizações da sociedade civil que se articulavam em torno da participação na Cúpula Mundial de Educação, a ser realizada em Dakar, em 2000, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) foi fundada em outubro de 1999, tendo como estratégias de intervenções mobilizações, ações de pressões políticas e divulgações em mídia e espaços da comunicação de suas pautas de atuações (BODIÃO, 2016).

avaliação, financiamento e gestão. Apresentava, ainda, uma visão sistêmica de todo o processo educacional, impondo metas e objetivos da educação infantil à pós-graduação (BRASIL/MEC, 2007b).

Somente em 2008, o Governo Federal, reunido em um seminário com cinco entidades científicas da educação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Campinas/SP (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) –, debateram a ideia de realizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano de 2009. Desta forma, elaboraram um documento inicial, que seria debatido em conferências municipais e estaduais para elaboração de um novo Plano Nacional de Educação.

Assim, diferente do que ocorrera com o PNE (2001-2010), o MEC incumbiu-se da realização da CONAE, articulando-se com a sociedade civil organizada para propor diretrizes para o Sistema Nacional de Educação e para o Plano Nacional de Educação. A CONAE 2010, foi precedida por um conjunto de conferências, municipais ou intermunicipais e estaduais, possibilitando a estas etapas e instâncias de discussões e deliberações contribuírem com o tema central da Conferência Nacional: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação.

Segundo Bodião (2016, p.14) a CONAE 2010, envolveu mais de quinhentos mil delegados que colaboraram de forma direta e cerca de três milhões e quinhentas mil pessoas de forma indireta na construção e aprovação do documento final do PNE (2010-2014). Este documento foi encaminhado com algumas alterações realizadas pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados e tornou-se o Projeto de Lei nº 8.035/2010. Na realidade não foram incorporadas algumas deliberações da CONAE (2010) e observou-se o acréscimo de estratégias relacionadas as ações do Governo Federal (DOURADO, 2010).

Na Câmara dos Deputados a tramitação do PL 8.035/2010 aconteceu por meio de uma comissão especial, constituída por 26 parlamentares titulares e seus correspondentes suplentes. Durante sua tramitação recebeu mais de 3.915 emendas e foi debatido em mais de 60 conferências públicas nacionais. Um dos

avanços em relação a proposta inicial foi a aprovação por unanimidade da alteração dos índices de financiamento da educação de 7% do PIB para 10% do PIB. Após dois anos, em 2012, foi aprovado e enviado ao Senado Federal.

Nesta casa revisora passou pela Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Nessas últimas comissões, recebeu alterações consideradas negativas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE). Principalmente em relação às questões relacionadas: à educação inclusiva, onde um parecer do senado preservou a oferta da educação especial por escolas e serviços especializados – o caso das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES); a idade de alfabetização: onde o parlamento exigiu a alfabetização de forma mais rápida possível, onde prevaleceu o aspecto da idade biológica em detrimento do desenvolvimento dos aspectos cognitivos; o financiamento público da educação: apesar de manterem as proposições do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), a defesa dos limitadores constitucionais foi entendido como desresponsabilização do Governo Federal no financiamento da expansão do ensino médio e superior e da complementaridade do financiamento da educação básica (CNDE, 2014).

Com estas alterações e retrocessos, o PL 8.035/2010 retornou a Câmara dos Deputados, onde continuou objeto de debate. Em seguida, a Comissão Especial aprovou o parecer com complementação de voto proferido pelo relator Ângelo Vanhoni, em face do substitutivo apresentado pelo Senado Federal. O PNE (2014-2024) foi aprovado pela Sessão do Plenário em 03 de junho de 2014. Sob a Lei nº 13.005/2014, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou sem vetos o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Realizando uma análise mais específica sobre as características do PNE (2014-2024) podemos afirmar que o seu processo de elaboração apresentou uma maior participação da sociedade civil e um número maior de atores envolvidos na sua elaboração. A criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), composto por trinta e cinco entidades, possibilitou uma maior interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. A democracia representativa contemplada com a criação deste espaço de debate intenso e traduzido num jogo de forças, exigiu das instituições públicas e privadas uma maior e melhor elaboração das políticas educacionais que se traduziu no plano. Sob o ponto de vista da democracia direta, a realização de

conferências possibilitou a participação de vários atores nas etapas das conferências locais e estaduais. No entanto, percebemos que a democracia representativa foi amplamente mais valorizada em detrimento da democracia direta. Esta conclusão apoia-se nas alterações realizadas pelo Governo Federal, nas propostas das conferências estaduais, incorporando propostas que lhe era convenientes. Este movimento, também, foi percebido na apresentação de numerosas emendas propostas na Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal que atendiam interesses específicos de entidades particulares. Neste sentido a democracia representativa prevaleceu sobre a democracia direta, pois o caráter deliberativo das conferências, constantes em seus regimentos internos, entrou em conflito com o caráter decisório das instâncias governamentais representativas.

Um segundo ponto a ser destacado foi a preocupação de uma visão sistêmica proposto pelo MEC. Esta visão implicou em contemplar o direito educacional da educação infantil à pós-graduação como um dos elementos estruturantes do Sistema Nacional de Educação. Ao organizar as metas e estratégias por etapas e modalidades de ensino, o PNE colocou-se como o elemento articulador do SNE. Com esta organização foram colocadas em destaque as responsabilidades educacionais de cada ente federado e os nós existentes no regime de colaboração, dos quais o financiamento ficou mais evidente.

Ao finalizar este tópico, abordamos a questão do financiamento público da educação. A adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) e a vinculação dos investimentos em educação ao PIB nacional se configurou numa das novidades do PNE. A proposta inicial do governo, de que 7% do PIB seriam suficientes para viabilização do PNE (2014-2024) foi contestada por uma nota técnica elaborada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), que solicitava 10% do PIB e que convenceu os parlamentares. Na realidade o CAQi, propôs uma inversão da lógica que define o orçamento público para educação no país, garantindo uma educação com um patamar inicial de qualidade, e não somente o que estava disponível em termos de orçamento. O reconhecimento do papel político da CNDE durante o processo de tramitação do PNE se justifica na garantia do financiamento necessário para o cumprimento de todas as metas e estratégias do PNE.

### 1.2.3 Uma possível síntese sobre as características do planejamento educacional no Brasil

Seguindo a proposta de estudo colocada neste tópico, observamos que o estado brasileiro adotou concepções de planejamento delineadas pela tensão entre a classe política que ocupava o poder e as pressões da sociedade civil<sup>16</sup>. O ideário político dominante do Estado refletiu-se no campo educacional por meio: da legislação, que define o direito educacional e a organização da burocracia estatal; dos planejamentos educacionais, que definem as políticas do governo; por meio da cultura da administração pública no processo de implementação da legislação e dos planejamentos educacionais. Em cada período histórico analisado encontramos características específicas em relação a proposição dos planejamentos educacionais. Sem desejar simplificar a complexidade destas tensões políticas e sociais procuramos categorizar<sup>17</sup> o planejamento educacional brasileiro, a partir das características elencadas nos diversos períodos históricos.

A concepção de estado, até o início dos anos 1930, estava fundada entre o estado patrimonialista e o estado liberal.

Como se sabe, o liberalismo clássico, concepção subjacente ao capitalismo, supõe a não intervenção do estado a fim de proteger os contratos celebrados no âmbito do mercado e, em certa medida os direitos civis do cidadão enquanto ente individual e singular. (CURY, 2011, p. 805)

Neste período, o movimento de educadores, assentados principalmente na Associação Brasileira de Educação (ABE), exigia a modernização do Estado com a introdução da racionalidade científica na educação. 'Os Pioneiros' pleiteavam a organização do sistema educacional, defendiam o direito de cada indivíduo a

---

<sup>16</sup> A expressão "sociedade civil" utilizada nesta dissertação segue o sentido ampliado de Estado proposto por Gramsci, onde o Estado é apenas o Governo. Gramsci faz a divisão de Estado em sociedade política e a sociedade civil. Segundo Gramsci (1978), a sociedade política é referente às instituições políticas e o controle legal e constitucional que exercem. Já a sociedade civil é vista como um organismo não estatal ou privado, que pode incluir a economia, por exemplo. A sociedade política é conotada com a força e a sociedade civil com o consentimento ou hegemonia.

<sup>17</sup> "O conceito é diferente da palavra que pode lhe auferir uma forma linguística, pois ele é o conteúdo significativo dessa, assim como, ele é diferente do objeto ao qual se refere, pois ele é o seu correlato intencional, ou seja, é a determinação e representação de algumas das características do objeto pela consciência. Diferentemente da categoria, o conceito indica certo objeto sensível pela determinação de algumas de suas características. A categoria é a determinação dos aspectos fundamentais daqueles eleitos para os conceitos." (BERNARDES, 2011).

educação integral, o caráter público, gratuito, e laico da educação e a criação de financiamento para educação (AZEVEDO et al., 2010). Mesmo considerado um marco na educação brasileira, a proposta expressa no 'Manifesto' não apresentava conteúdo necessário para caracterizá-lo como um planejamento educacional. O estado acabou adotando a ideia de plano como instrumento de modernização, como observados na Constituição de 1934 e a proposta do Plano Nacional de Educação de 1937. Mas com a instauração do Estado Novo (1937-1945), o regime autoritário enterrou as proposições dos educadores. A política educacional deste período foi marcada pelo controle político ideológico de cunho conservador e nacionalista.

Entre os anos de 1946 e 1964, no novo e curto período democrático, a educação ingressa como um dos setores associados ao planejamento público. Sob a influência das agências internacionais, em especial a CEPAL, a educação é colocada como um dos pilares do desenvolvimento econômico, responsável principalmente pelo fornecimento de mão de obra para as indústrias. As características assumidas pelo planejamento educacional estavam associadas a ideologia nacional desenvolvimentista, a serviço do desenvolvimento econômico (SAVIANI, 1999). Os planos educacionais limitaram-se à distribuição de recursos e a preservação das atividades educacionais privadas de caráter confessional, que tinham grande força política dentro do debate nacional. No final deste período, destacamos a aprovação da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) e do PNE (1962), o primeiro caracterizava como um planejamento educacional, no entanto, este foi substituído posteriormente pelos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs) dos militares. Neste período o planejamento educacional foi concebido como um instrumento da ação do estado a serviço do desenvolvimento econômico e social do país.

Com a instalação da Ditadura Militar (1964-1985), instituiu-se a obrigatoriedade da elaboração dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, com a área educacional compondo um dos seus planos setoriais. A opção dos militares por um planejamento centralizado na burocracia estatal, de corte tecnocrático, colocou a área social em segundo plano, enquanto se reforçava o desenvolvimento econômico (CURY, 2011; HORTA, 1982). A característica do planejamento educacional ficou marcada pela racionalidade tecnocrática e voltada para a formação de mão de obra. Para Bordignon, Queiroz e Gomes (2011, p. 13, grifos no original): "*A Teoria do Capital Humano*, em voga na época, que concebia a

educação como *fator de produção e consumo*, orientava as ações educacionais oficiais". Este período consolidou a vinculação do planejamento público voltado para o desenvolvimento e a concepção do planejamento educacional tecnocrático, neutro, despolitizado.

O período da Nova República foi marcado pela descrença no planejamento enquanto técnica neutra. A transição entre a Ditadura Militar (1964-1985) e a promulgação da CF de 1988, caracterizou-se pelo combate ao autoritarismo e pela defesa da democracia. A chamada racionalidade democrática acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas que se estenderam até o lançamento do Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993 (SAVIANI, 1999). O planejamento educacional ficou marcado por uma maior participação da sociedade civil<sup>18</sup> na formulação das políticas públicas. Apesar da CF de 1988 garantir a educação como direito social (art. 6º) e manter a organização da educação em sistemas de ensino (art. 8º), ela permitiu que a LDB e do PNE (art. 214) fossem ordenados em lei complementar.

Segundo Silva Junior (2002, p. 76) o documento 'Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)', publicado pelo MEC, foi apresentado aos professores e dirigentes escolares, sem discussão com coletivos (secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas), sem reflexões sobre a educação brasileira. Fundada na concepção neoliberal, de estado mínimo, reforçou a descentralização da responsabilidade educacional, principalmente da educação básica e incentivou a privatização da educação. Segundo o autor, esta política, atendendo ao processo de globalização do capital, foi elaborada pela UNESCO e financiada pelo Banco Mundial. Os critérios da proposta residiam na eficiência, na eficácia e produtividade, sem a preocupação com a formação humana. Este plano assentou-se sobre a racionalidade financeira e tomou como base a produtividade. Assim, neste período foi instituído o sistema nacional de avaliação com objetivo de tornar-se um instrumento de avaliação da gestão para o resultado.

Enquanto o governo procurava implementar o 'Plano Decenal', os educadores e a sociedade estavam voltados para a aprovação da nova LDB, que foi sancionada sob a Lei nº 9.394/1996, e estabelecia em seu artigo 87, que o MEC elaborasse o

---

<sup>18</sup> Representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que agregava inicialmente quinze entidades educacionais e de classe.



PNE, no prazo de um ano e enviasse ao Congresso Nacional. Com a morosidade do Governo Federal, a sociedade civil apresentou em 1998 a sua proposta de plano nacional, que foi praticamente rejeitada. Mas enfim, o PNE (2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, após sofrer nove sanções vinculadas ao financiamento, foi aprovado.

Para Martins (2010, p. 102-110) existe uma avaliação inicial de fracasso do PNE quando se toma como referência a supervalorização do plano como teoria. O autor tampouco defende uma avaliação de sucesso do plano e ressalta alguns pontos interessantes. Ao observar o PNE como processo, podemos identificar a retomada do protagonismo das entidades educacionais e da sociedade civil na sua proposição. Este processo de relevância pedagógica na vivência da democracia, gerou aprendizagens inclusive sobre a análise dos pontos negativos, como a falta de financiamento e das metas não cumpridas, que serviriam para elaboração do próximo plano. Vale destacar que no PNE/2001, os estados, o DF e os municípios também deveriam seguir e elaborar seus respectivos planos. Ora, nos anos 1990 houve um grande processo de descentralização do atendimento e estados e municípios passam a dividir a gestão das matrículas da educação básica.

A avaliação processual do planejamento permite segundo o autor (MARTINS, 2010), ressaltar a importância do processo de discussão dos planos estaduais e municipais, já que o plano é nacional e não dos governos da União, dos estados e dos municípios. A aprovação do PNE, sob a forma de lei, procurou qualificar as políticas públicas de forma racional, impedir as discontinuidades das políticas educacionais, responsabilizar juridicamente as autoridades constituídas e expressar a consonância entre o PNE e o PPA.

No âmbito de uma avaliação mais específica sobre o PNE (2001-2010), encontramos divergências quanto a sua efetividade. Existem posicionamentos que defendem o fracasso do plano destacando a impossibilidade técnica de avaliá-lo. Por outro lado existem defensores do seu mérito enquanto sua expressão jurídica, seu sentido pedagógico e seu significado sociopolítico expresso em seu processo de construção. Como referência aos resultados das avaliações institucionais realizadas pelo MEC, a avaliação se revela consensualmente negativa em termos dos resultados, impactos ou efeitos observados.

Em síntese, existe uma certa dificuldade para caracterizar o PNE (2001-2010) pela dinâmica social de sua construção e pela complexidade política no momento de

sua tramitação e aprovação no Congresso Nacional. Em sua implementação encontramos restrições no financiamento, sendo que sua substituição pelo PDE demonstra que mais uma vez elaboramos planos para engavetá-los.

Mesmo assim pode-se realizar uma avaliação positiva em relação a participação democrática da sociedade civil no seu processo de debate. Mesmo que contraditoriamente o governo, com sua hegemonia no Congresso Nacional, não tenha levado em consideração a maioria das propostas da sociedade. Enquanto instrumento de planejamento apresenta um avanço sob a perspectiva tecnocrática, sendo organizado em consonância com a organização da educação brasileira, em seus níveis e modalidades. Sob a perspectiva jurídica, reforçou o federalismo, apostando em ações conjuntas com os entes federados em regime de cooperação e passa afigurar como um plano de estado responsabilizando as autoridades competentes.

A construção do PNE (2014-2024) foi impulsionada não somente pelas obrigações legais. As críticas realizadas pelo Fórum Nacional de Educação em relação ao PDE de 2007, implementado unilateralmente pelo Governo Lula, foi o elemento propulsor para a instalação da CONAE (2010). Isto demonstra a importância política dos movimentos sociais na correlação de forças com o governo para garantia dos direitos educacionais.

Uma das virtudes do PNE (2014-2024) está relacionada à forma como o documento foi produzido, possibilitando a participação de inúmeros atores na discussão sobre todos os temas, em suas etapas municipais e estaduais e nas audiências públicas federais. Este processo oportunizou e potencializou a participação democrática e possibilitou que o plano incluísse as várias vozes dos movimentos sociais, dos quais destacamos a ampliação do tempo de escolaridade com a inclusão da obrigatoriedade da educação infantil, a educação integral, a valorização dos trabalhadores em educação e o financiamento da educação com a possibilidade de aplicação de 10% do PIB.

Uma das críticas ao processo de elaboração do PNE (2014-2024), está relacionada com a forma de democracia empregada na realização das conferências. Segundo Bodião (2016, p. 4) as conferências não possuíam um caráter decisório, mas sim um caráter deliberativo. Estas características reforçaram o modelo da democracia representativa do Estado, em detrimento de um modelo de democracia

direta. O problema do modelo da democracia representativa é que ele permitiu o Governo Federal modificar o documento final votado na CONAE (2010).

Isto permitiu ao Governo Federal incluir, suprimir e alterar metas e estratégias do documento final das conferências antes de enviá-lo ao Congresso sob a forma de Projeto de Lei. Ainda, durante sua tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei recebeu mais de 2.900 emendas, ou seja, com todo este processo o documento final da CONAE (2010) ficou descaracterizado e já não representava o desejo dos participantes das conferências.

O PNE (2014-2024) apresentou uma síntese possível das correlações das forças políticas entre o governo e a sociedade civil, o ensino público e o privado, e entre as concepções científicas do campo acadêmico. Notam-se os avanços na construção de uma visão sistêmica e na possibilidade de articulação do SNE ficou impressa na Lei nº 13.005/2014. Ficaram registradas no plano metas audaciosas para se alcançar a tão almejada qualidade educacional e financiamento possivelmente suficiente para sua implementação. **O contexto político de proposição de impedimento** da presidenta Dilma e o vislumbre de troca de governo e regime vai colocar à prova o futuro do PNE e a história vai confirmar se continuaremos com a tradição de rupturas políticas e engavetamento de planos.

## 2 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E O SISTEMA FEDERATIVO BRASILEIRO

No capítulo anterior, o nosso trabalho procurou compreender como foram produzidas e consolidadas as políticas e as práticas de planejamento público e planejamento educacional, pela estrutura do estado brasileiro. A partir disto, procuramos identificar as concepções de planejamento público e planejamento educacional, destacando o papel da educação no modelo de desenvolvimento do estado capitalista. Ferreira (2013), apoiada na tese de Pereira (1978) afirma que:

[...] o planejamento é visto, como sempre, referente a uma fase de 'desenvolvimento do tipo'; ele opera como processo de interferência deliberada na sociedade e irá exprimir as determinações essenciais do tipo macroestrutural histórico em que ocorre (socialista ou capitalista). (FERREIRA, 2013, p. 63)

A autora analisando as características do planejamento no Brasil, afirma que na atual fase do sistema capitalista brasileiro o Estado utiliza a técnica de planejamento sob três enfoques. O primeiro como 'instrumento da democracia', pois o atual Estado Capitalista prevê a forma representativa de poder, que permite uma relação mais aberta entre os legisladores e a sociedade civil. O planejamento, no segundo enfoque é utilizado como 'mecanismo de legitimação' das opções políticas pré-definidas pelo governo, despolitizando a sociedade. Este tipo de prática incentiva a despolitização sob o discurso da eficiência e da eficácia. O terceiro enfoque está relacionado com a exigência legal da 'transparência administrativa', reivindicada pelo consenso social que a racionalidade do Estado seja organizada e demonstrada pela aplicação dos recursos econômicos em ações planejadas (FERREIRA, 2013, p. 77).

No início deste século, com a democratização da sociedade brasileira o planejamento educacional brasileiro sofreu um forte impulso regulador da descentralização. A autonomia política e administrativa alcançada pelos municípios trouxe uma maior complexidade nas ações do estado como um todo. Muitas vezes nos defrontamos com ações superpostas, em outras verificamos um relacionamento que tende ora à competição, ora à cooperação entre os entes federados. Em síntese, o conjunto de reformas educacionais pautou-se na desconcentração das políticas educacionais, dando outros contornos ao planejamento educacional. Embora, o planejamento educacional não se constitua um instrumento único e linear, o PDE

introduziu e regulamentou a avaliação da educação em todos os níveis de ensino, por isto gerencial<sup>19</sup>. Para Fonseca (2014, p. 73): "O planejamento estratégico, em sua modalidade gerencial, foi o instrumento escolhido para organizar as ações de forma racional e descentralizada".

A partir deste contexto nos propusemos a aprofundar nossos estudos sobre dois temas principais que interferem sobre as práticas de planejamento educacional. Inicialmente realizaremos um levantamento sobre a legislação que organiza o sistema federativo brasileiro, destacando o conceito de autonomia federativa. Dentro do regime federativo, o conceito de autonomia não possui um significado liberal em seu sentido amplo, a Constituição Federal confere competências e responsabilidades educacionais aos municípios. Estas determinações legais organizam a administração pública e regulamentam os sistemas municipais de educação. Num segundo momento estudaremos a política do PAR, implantada pelo governo brasileiro em 2007, um plano que se caracteriza pela mescla da tecnocracia e da participação social. Para organizar nosso trabalho dividimos este capítulo em quatro tópicos. O primeiro abordará a organização do federalismo brasileiro e discutirá as questões da autonomia e da descentralização. O segundo tópico realiza um levantamento sobre a legislação nacional que normatiza o SNE e por consequência diz respeito às competências e as obrigações federativas dos sistemas municipais de educação. No terceiro tópico privilegiamos a análise crítica da atual política de governo expressa no PDE de 2007. O quarto tópico tem como finalidade compreender um pouco mais o processo que constitui, por um lado, a hegemonia do Governo Federal na elaboração de políticas e na condução da gestão pública e por outro, a quase ausência de protagonismo dos municípios na construção de sua autonomia política e na elaboração dos seus planejamentos educacionais.

Para desenvolver a primeira seção realizamos uma análise documental das principais leis nacionais que disciplinam o federalismo brasileiro e regem sobre as competências dos municípios em relação ao planejamento educacional. Para isto, nos debruçamos sobre a Constituição Federal de 1988; a LDB (Lei nº 9.394/1996); a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009; O PNE (2001-2010, Lei

---

<sup>19</sup> Em sua evolução teórica, o planejamento normativo tradicional tem como principal característica a capacidade de predição do futuro; o Planejamento Estratégico Situacional de Matus (1996) se caracteriza pelo cálculo, que precede e preside a ação para criar o futuro, não para predizê-lo; o planejamento estratégico, em sua modalidade gerencial, utiliza-se do cálculo para criar o futuro, mas se utiliza da avaliação contínua para corrigir e promover mudanças nos processos produtivos.

nº 10.172/2001); o PNE (2014-2024, Lei nº 13.005/2014) bem como suas complementações e reformulações.

Na segunda seção abordamos globalmente o PDE (Decreto nº 6.094/2007), sob os aspectos de sua composição, características e fundamentos. Num segundo momento analisaremos especificamente o Plano de Ações Articuladas, sua relação com outras ações do PDE e suas características enquanto planejamento educacional 'nos' e para 'os' municípios.

Na terceira seção apresentamos uma revisão bibliográfica sobre pesquisas que trataram da implementação da política do PAR em municípios brasileiros. Apesar de não identificarmos pesquisas que abordem especificamente as práticas de planejamento local, elas trazem importantes contribuições para construção da análise do nosso objeto. Entre eles citamos o Periódico Série-Estudos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande – Mato Grosso do Sul (UCDB, 2012). Neste periódico foram publicados os resultados da pesquisa: "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR" (OLIVEIRA; SCAFF, 2012) que foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e avalia o PAR em vários estados e municípios brasileiros. Outro estudo: "Avaliação do PAR no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", coordenado pela socióloga Cibele Rodrigues, pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, o projeto que teve início em 2007, avaliou a execução do PAR nas regiões norte e nordeste do Brasil (RODRIGUES et al., 2012).

Esta revisão teve como objetivo levantar algumas categorias explicativas, no âmbito da implementação desta política pública. As quais possibilitaram a criação de um suporte analítico para elaboração da pesquisa de campo realizada no terceiro capítulo desta pesquisa.

## 2.1 O FEDERALISMO BRASILEIRO E A QUESTÃO DA AUTONOMIA E DA DESCENTRALIZAÇÃO

Ao tentar entender como se manifesta o planejamento educacional nos sistemas municipais de educação, nos deparamos com um conjunto complexo de leis e normas que regem o federalismo brasileiro e, por consequência a educação básica.

O município enquanto ente federado, ao mesmo tempo em que goza da autonomia, passa a ter obrigações e responsabilidades frente ao Governo Federal para a garantia dos direitos constitucionais. Por isto, quando falamos sobre o planejamento dos sistemas municipais de educação, estamos falando sobre o exercício desta autonomia. Estamos procurando compreender como os municípios tratam da oferta educacional, da sua organização, do funcionamento, do financiamento. Sem a compreensão sobre a natureza e a organização do sistema federativo brasileiro, os agentes políticos das administrações locais podem inviabilizar a superação da concepção patrimonialista do estado, colocando em risco a garantia do direito social da educação.

Segundo Quintiliano (2012, p. 7, grifo no original) embora não possamos falar de um modelo ideal ou autêntico de federalismo, existe uma característica essencial do federalismo que é "a coexistência, sob o mesmo poder soberano, de duas ou mais sociedades políticas dotadas de *estatalidade*". A estatalidade organizacional do Estado, só pode ser identificada com a instalação de uma determinada ordem jurídica que organiza a distribuição de competências federativas. Os limites da autonomia são postos pelo poder soberano definidos pela Constituição do Estado Federativo. No caso do Brasil, temos um Estado Federativo, onde a Soberania (da União), convive com o poder político dos estados federados, por meio da distribuição de competências e da forma de autonomia federativa descrita na Constituição Federal.

Com o advento da CF/1988, o pacto federativo brasileiro sofreu algumas modificações. A política de descentralização constitucional, considerada como sinônimo de democracia, permitiu aos municípios uma diferente forma de autonomia política, administrativa e financeira. Esta concepção descentralizadora elevou os municípios à categoria de ente federativo, condição que anteriormente somente os estados e o Distrito Federal detinham. A autonomia municipal foi garantida pela CF/1988, em seu artigo 18: "A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição".

Ao modificar o regime federativo, o sistema político-administrativo passou a contar com uma superposição de entidades federativas, onde a União seria composta por Estados-membros e estes seriam formados por seus municípios. Identificamos a superposição quando os Estados-membros, assim como os municípios, gozam de uma mesma autonomia federativa e *status* federativo em relação à União.

Este tipo de reforma administrativa do estado de tipo descentralizado representava uma tendência mundial:

Como se sabe, na década de 80 ocorreram reformas de tipo descentralizador em um número expressivo de países. É certo que tais reformas foram realizadas segundo estratégias distintas, sendo as mais conhecidas a desconcentração, a delegação, a transferência de atribuições e a privatização ou desregulação<sup>20</sup>. Um movimento tão expressivo dá a impressão de que "a roda da história pende para a descentralização". Neste mesmo movimento, ocorreu uma significativa convergência de opiniões, na qual correntes à direita e à esquerda do espectro político impingiram a este tipo de reformas um lugar de destaque nos processos de reforma do Estado, dadas suas esperadas potencialidades no campo da democratização das relações políticas e no campo da eficiência e eficácia da gestão pública. (ARRETCHE, 1996, p. 1)

Ao problematizar este consenso, a autora (ARRETCHE, 1996) examinou em sua pesquisa as virtudes da descentralização como indutora de maior democratização e eficiência de políticas públicas, chegando a três principais conclusões. A primeira consideração, em torno da questão de que a descentralização seria uma condição necessária do processo decisório, afirma que "o processo decisório depende menos do âmbito no qual se tomam decisões e mais da natureza das instituições delas encarregadas" (ARRETCHE, 1996, p. 23). Neste caso a associação entre centralismo e autoritarismo pode ser melhor explicada pelo estudo sobre o processo de formação dos distintos entes federados, suas estruturas administrativas e das elites governantes.

Na sua segunda consideração, tenta responder se a descentralização implicaria um esvaziamento das funções do governo central. A autora considera que o sucesso das reformas do tipo descentralizadoras supõe uma "expansão seletiva das funções do governo central" (ARRETCHE, 1996, p. 23), especificamente o fortalecimento das capacidades administrativas e institucionais implementadas pelos estados e municípios.

---

<sup>20</sup> Reproduzimos aqui a nota de Arretche (1996, p. 1, grifos no original):

"Por *desconcentração*, entende-se a transferência da responsabilidade de execução dos serviços para unidades fisicamente descentralizadas, no interior das agências do governo central; por *delegação*, entende-se a transferência da responsabilidade na gestão dos serviços para agências não-vinculadas ao governo central, mantido o controle dos recursos pelo governo central; por *transferência de atribuições*, entende-se a transferência de recursos e funções de gestão para agências não-vinculadas institucionalmente ao governo central e, finalmente, por *privatização ou desregulação*, entende-se a transferência da prestação de serviços sociais para organizações privadas."



Sua última consideração sobre este processo, diz respeito à viabilização das formas de controle sobre a ação dos governos e a redução do emprego de políticas clientelista.

Para Arretche (1996, p. 23): "Neste sentido, não há uma relação necessária entre descentralização e redução do clientelismo: este pode ocorrer em qualquer escala de operações". Enfim, não existe um consenso de que o processo de descentralização da administração pública possa produzir comportamentos democráticos, pois os contextos sociais e históricos condicionam a forma de funcionamento das instituições públicas e dos governos locais. Mesmo que tenhamos sucesso na implantação de formatos institucionais mais democráticos, a cultura política local coloca-se como um sério limitador da concretização de comportamentos democráticos e participativos.

Em relação ao federalismo, observamos que em seu modelo anterior à CF/1988, as políticas da União passavam pelo crivo político dos Estados para sua redistribuição, antes de chegarem aos municípios, dificultando a implementação destas políticas sem a presença deste caráter político clientelista. Por isto, este novo arranjo federativo esteve ancorado no desejo democrático de descentralização do poder no Brasil, mesmo sem sua garantia de sucesso. Ao promover a descentralização da política administrativa, seria permitida à União a realização de convênios diretamente com os municípios, desburocratizando a realização das políticas públicas pela União.

A 'descentralização', sob o signo da democracia, pretendia substituir a 'centralização', uma das características dos regimes autoritários, no caso o do Regime Militar. Esta ação foi justificada sob a hipótese da transformação do modelo federalista brasileiro, no que se refere à distribuição de recursos tributários e na redistribuição de poder político. No entanto, estudos críticos sobre o processo de descentralização apontam que:

Avaliar, do ponto de vista da dimensão econômica, os efeitos da descentralização e da municipalização requer a compreensão do alcance das medidas neoliberais no que diz respeito ao processo de subordinação mais integral dos países em desenvolvimento aos ditames do BM e do FMI, que na realidade não detêm o controle pleno dos Estados Nacionais, entretanto estabelecem mecanismos de unificação de forças econômicas e políticas nacionais e internacionais que atuam em escala mundial, definindo os rumos da economia, da política, da educação e da cultura, de um modo geral, tanto nos países de capitalismo avançado, como nos

"países de renda média e baixa", segundo conceituação do BM. (FÉLIX ROSAR; SOUSA, 2001, p. 12)

Do ponto de vista da economia, este processo de descentralização<sup>21</sup>, maquiado sob a forma de bandeira democrática, reduziria os custos da União no financiamento dos sistemas educacionais locais. A União repassaria, junto com a 'autonomia' administrativa, os encargos financeiros com a educação básica para os estados e municípios. No entanto, as concepções políticas-educacionais sobre o currículo, material didático e formação docente permaneceram centralizados. Neste sentido temos um sistema de descentralização das obrigações financeiras por um lado, e de outro, a continuidade da centralização do poder político pela União. Segundo Félix Rosar e Sousa (2001), algumas experiências deste modelo de descentralização da educação na América Latina apontam ainda, a reprodução de relações de dependência econômica dos governos locais em relação ao governo central. Neste processo, a estrutura fiscal favorece a captação de recursos pelo governo central e a garantia da oferta educacional fica sob a responsabilidade dos estados e municípios, constituindo um sistema federativo centralizado do ponto de vista da arrecadação e descentralizado do ponto de vista da garantia dos direitos constitucionais.

A CF/1988 formalizou esta descentralização em seus artigos 18, 29, 29-A, 30 e 31, onde se verifica que a autonomia político-administrativa dos municípios brasileiros é dada pelos seguintes elementos: a) pela elaboração da Lei Orgânica Municipal; b) pela eleição direta do Prefeito, Vice-Prefeito e vereadores; c) pela edição de leis municipais; d) pela administração própria, pela prestação de serviços públicos de interesse local e pela ordenação do território municipal; e) pela decretação de tributos e aplicação das rendas municipais.

Com esta configuração, segundo Melo Filho (2013, p. 20), foi facultado aos municípios quatro categorias de capacidades correspondentes: 'de auto-organização' (elaboração da Lei Orgânica Municipal), 'de autogoverno' (eleição direta do Prefeito, Vice-Prefeito e vereadores), de 'normatização própria' (exercício da competência legislativa municipal) e de 'autoadministração' (administração própria, a prestação

---

<sup>21</sup> A descentralização administrativa e pedagógica da educação não se inicia com a CF de 1988, Félix Rosar e Sousa (2015) observam esta tendência em outros períodos históricos, mesmo no Brasil Imperial, sendo que o ensino fundamental e a educação infantil são definitivamente delegados aos municípios, consagrando uma tendência presente nas intenções do Governo federal, desde a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996).

de serviços públicos de interesse local e a ordenação do território municipal). Nos regimes constitucionais anteriores, a autonomia exercida pelos municípios emanava do estado federativo a que ele pertencia. Com a CF/1988, a autonomia do município constituiu-se um direito público, tornando-os relativamente mais independentes dos estados.

Em relação a área da educação, a organização federativa facultou aos municípios o estabelecimento de seus sistemas de ensino. Esta possibilidade foi instituída pela CF/1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir delas os municípios puderam optar por criar seus próprios sistemas municipais de ensino ou então, compartilhar da organização dos sistemas estaduais de educação:

A opção do município em criar o Sistema Municipal de Ensino confirma-se como uma prerrogativa federativa em função da autonomia municipal, implementando suas próprias políticas, independente do governo federal e estadual. (SARMENTO, 2004, p. 22)

Esta proposta de descentralização da educação<sup>22</sup> promoveu tensões entre os poderes central e local na discussão sobre as responsabilidades educacionais e o financiamento da educação. Para Sarmiento (2004) o exercício da autonomia federativa possibilitou a criação de sistemas municipais com características bem peculiares, que dependeram das influências políticas, econômicas, culturais e geográficas que envolveram cada município. Para a autora, estas diferenças não possuem em si um caráter negativo, pois valorizam uma política educacional de caráter descentralizador e produz experiências administrativas locais que representam a riqueza e a diversidade da educação nacional.

Em síntese, do ponto de vista normativo podemos considerar que o federalismo brasileiro é formado pela união indissolúvel dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e estes são dotados de autonomia e competências que

---

<sup>22</sup> Queremos salientar que a educação básica quase sempre foi descentralizada no Brasil, no entanto, nossa pesquisa tem como foco os elementos normativos que instituem os sistemas municipais de educação. Com o Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16/1834), o poder central se reservou o direito de promover a educação superior em todo o Império e às Províncias (estados) a incumbência de promover a educação primária e secundária em suas jurisdições. A partir de então foram criados nas capitais os liceus provinciais, na tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Em função da falta de recursos das províncias, "o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino" (ROMANELLI, 1992, p. 40).

lhes são próprias. Este regime é estruturado pelo princípio constitucional de cooperação entre os entes federados, onde os sistemas de ensino organizam-se por meio do regime de colaboração (CF/1988).

Podemos considerar que o exercício da autonomia federativa de modelo descentralizado, nem sempre produz instituições correspondentes com a lógica e o comportamento por ele projetado. As diferenças regionais, econômicas, socioculturais e o comportamento da política local exercem uma forte indução modificativa no processo de implantação de políticas do governo central.

## 2.2 O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Dando continuidade aos nossos estudos, vamos explorar neste tópico a configuração normativa do Sistema Nacional de Educação (SNE) a partir do seu ordenamento jurídico, procurando responder as seguintes questões:

- ♦ Qual é a política que normatiza a organização do SNE?
- ♦ Quais são as bases jurídicas que regem a organização, as competências e as obrigações federativas dos sistemas municipais de educação?

Ao analisar a CF/1988, observamos que o SNE possui uma organização moldada por um modelo plurissistêmico<sup>23</sup>, o que possibilitou algumas mudanças positivas na organização do SNE, se levarmos em consideração a história da política educacional em nosso país. Os fundamentos democráticos expressos na CF/1988, instituem um regime de colaboração federativa fundado sob as bandeiras da participação e do controle social:

[...] a escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado em que se cruzam mecanismos de participação social com um modelo cooperativo e colaborativo que ampliou o universo de sujeitos capazes de participar das decisões. Por isso mesmo a cooperação supõe o entendimento entre os entes federativos; a colaboração exige a harmonia entre os sistemas e admite novas arenas de participação advindas da sociedade civil<sup>24</sup>. (ABICALIL et al., 2014, p. 1)

---

<sup>23</sup> Coexistência de sistemas de ensino nas esferas nacional, estadual e municipal (LDB/1996).

<sup>24</sup> Este texto foi elaborado a pedido da SASE/MEC, para servir como base da discussão nacional sobre a organização do SNE.

O novo regime de colaboração federativa exigiu uma nova postura entre os entes federados. As políticas públicas, mesmo que tenham sua origem no Governo Federal, vão exigir tomada de decisões conjuntas entre os entes federados. Possuidores de competências concorrentes e comuns, a cooperação passa a ser organizada pela definição de atribuições e exercícios relativos às competências. Neste caso, observamos que o SNE, está organizado pelo regime de colaboração conforme reza a CF/1988:

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

**§ 1º** A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

**§ 2º** Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

**§ 3º** Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

**§ 4º** Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

**§ 5º** A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

**Art. 212.** [...]

**§ 6º** As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

A organização do sistema nacional de educação, como descrita na CF/1988, prevê um regime de colaboração, a garantia de um sistema de financiamento, a universalização do ensino obrigatório, a equidade educacional, um padrão de qualidade e a descentralização da oferta da educação básica sob a ótica da cooperação. A afirmação da descentralização administrativa da educação encarregou os municípios da responsabilidade da oferta do ensino fundamental, da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prioritariamente.

Apesar de a Carta Magna garantir os princípios da participação social, a descentralização da educação e a autonomia federativa, não se conseguiu dar o

devido ritmo nas discussões e aprovação de suas leis complementares, nos anos que seguiram à sua aprovação. A falta de efetividade no desenvolvimento das políticas educacionais não permitiu a superação de problemas crônicos da educação brasileira, como o analfabetismo, a falta de financiamento suficiente, as descontinuidades das políticas etc. Mesmo assim, nestas duas últimas décadas pôde-se verificar algumas mudanças nas políticas educacionais, quando se trata dos acordos federativos para garantia dos direitos constitucionais e na organização do SNE, entre eles podemos citar a aprovação da LDB/1996, as mais recentes leis de financiamento da educação como a lei do FUNDEB que substituiu o FUNDEF, a EC nº 59/2009 e o recém-aprovado PNE/2014. Convém destacar que foi a EC nº 59/2009, que colocou o PNE como elemento articulador do SNE. Assim concordamos com a afirmação de Abicalil et al. (2014):

O que se infere deste dispositivo é que o Sistema Nacional de Educação já existe pela sua inserção no corpo constitucional. Assim, o *Sistema Nacional de Educação já é*. Mas... eis ainda a questão: *em que ele consiste?* Um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. Remete, sobretudo, à garantia da universalização da educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos, em regime de colaboração. (ABICALIL et al., 2014, p. 2, grifos no original)

A ordenação do SNE assenta-se na LDB/1996, que regulamenta o conjunto dos sistemas de ensino no Brasil. Esta lei estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizariam, em regime de colaboração seus respectivos sistemas de ensino:

Lei nº 9.394/1996

**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;
- II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades

de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

**VI** – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.07.2003)

**Parágrafo único.** Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O regime de colaboração, previsto na LDB/1996, incumbia à União o papel de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios. O PNE seria o elemento articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE) e teria como objetivo reduzir as assimetrias educacionais, as desigualdades sociais e regionais existentes em nosso país. Segundo Souza (2011):

As pressões da sociedade brasileira garantiram na CF de 1988 e na LDB determinação legal para a aprovação de um Plano Nacional de Educação. Dessa forma o PNE 2001-2010 foi aprovado por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. (SOUZA, 2011, p. 4)

Esta reivindicação vinha de algumas décadas, mas sua elaboração e aprovação do PNE não garantiriam sua efetividade. Para o autor, o descaso e descumprimento do plano e da lógica hegemônica de políticas conjunturais de governo em detrimento de políticas de Estado, fizeram que o PNE/2001<sup>25</sup> não se constituísse uma referência para a política educacional que seguiu durante toda sua vigência.

A aprovação do PNE 2001-2011 aconteceu na transição do segundo mandato da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e teve vigência durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Segundo Dourado (2010, p. 684), o PNE/2001 foi aprovado com restrições à forma de gestão e ao financiamento da educação, devido a nove vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso. A concepção política decorrente daquele contexto abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, principalmente no ensino superior. Para o autor, apesar de apresentar metas de amplo alcance o documento configurou-se como um plano formal, unilateral, por

---

<sup>25</sup> Utilizaremos a referência PNE/2001, que teve validade de dez anos de vigência até 2011, para diferenciar do PNE/2014, que tem vigência até o ano de 2024.

parte do governo e marcado pela ausência de financiamento. O PNE não foi levado em consideração pelo Governo Federal no processo de elaboração do Plano Plurianual<sup>26</sup> (PPA) 2004-2007 e nem em suas revisões.

Além destes elementos reguladores do SNE, devemos destacar as mudanças mais significativas quanto ao papel redistributivo da União, representados pela aprovação das leis do FUNDEB/1996 (Lei nº 9.424/1996) e o FUNDEF/2006<sup>27</sup>. Estes fundos de financiamento e manutenção da educação básica são formados por recursos provenientes de impostos e transferências entre os entes federados e cumprem o dispositivo constitucional, onde:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (art. 212, CF/1988)

O FUNDEB/2006, preservou os pontos positivos do FUNDEF e ampliou sua abrangência para todos os níveis e modalidades da educação básica. Dispôs um prazo para criação da lei do piso salarial nacional para os profissionais do magistério e reiterou a obrigação dos planos de carreiras e remuneração. Para Cury (2007) a aprovação do FUNDEB representou um maior disciplinamento dos recursos vinculados para a área da educação e a possibilidade de controle social dos recursos com a criação dos Conselhos locais.

Em síntese, a CF/1988 colocou a educação no rol dos direitos sociais, garantindo seu caráter compulsório para todos os cidadãos brasileiros. Assim, o SNE foi organizado com base num modelo plurissistêmico, regido pelo regime de colaboração e pelos princípios democráticos presentes na Constituição. Além da Constituição Federal, a atual legislação que organiza e regulamenta o SNE assenta-se na Lei do FUNDEB/2006 (Lei nº 9.424/1996), na Emenda Constitucional nº 59/2009, no PNE/2014 e na atual política de estado PDE, Decreto nº 6.094/2007.

---

<sup>26</sup> O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento previsto no artigo 165 da Constituição Federal/1988 destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República (Lei nº 12.593/2012).

<sup>27</sup> Foi aprovado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.



## 2.3 O PLANO DE METAS E COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO – PDE: FUNDAMENTOS E CRÍTICAS

No tópico anterior tratamos da normatização jurídica que regula e organiza o SNE onde elencamos as competências e obrigações federativas dos Sistemas Municipais de Educação (SME), procurando deduzir desta norma ordenações que se referem os municípios e sua capacidade de planejamento educacional.

Neste tópico examinaremos o PDE de 2007, política sob a qual o Governo Federal vem tratando a questão do planejamento educacional e sua relação com os entes federados, sob a ótica do regime de colaboração. Para isto, elegemos a metodologia crítica descritiva de análise documental. Inicialmente expomos as principais justificativas, razões, princípios e programas apresentados defendidos pelo MEC em seus documentos oficiais. Em seguida, apresentamos uma contraposição crítica tomando como base os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e suas alterações.

Em 2007, com base em estudos técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Governo Federal elaborou um plano de gestão educacional que pudesse efetivamente melhorar a qualidade da educação brasileira. Com a aprovação do Decreto nº 6.094/2007, instituiu-se o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" – o PDE.

Esta legislação exige o envolvimento de todos os entes federados em regime de colaboração<sup>28</sup>, este pacto federativo previa o cumprimento de um conjunto de vinte e oito metas, ou diretrizes, através de programas e ações de assistência técnica e financeira desenvolvidas pelo MEC. Onde o cumprimento das as vinte e oito diretrizes têm como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica.

No segundo capítulo deste decreto, ficou instituído o IDEB como unidade de medida para avaliar-se a qualidade da educação básica, mais especificamente o nível de aprendizagem dos alunos. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de

---

<sup>28</sup> **Art. 1º** (Decreto nº 6.094/2007). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

desempenho nos exames aplicados pelo INEP<sup>29</sup>. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar realizado anualmente. O IDEB possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados mais objetivos. A instituição do IDEB como unidade de medida da qualidade da educação, vai caracterizar este planejamento educacional como um tipo de planejamento tecnocrático voltado para resultados.

A integração dos entes federados ao Plano foi estabelecida por meio da assinatura de termo de adesão voluntária, como estipulada no terceiro capítulo. "Até final de julho de 2008, o MEC conseguiu que 100% dos municípios brasileiros – 5.563 – e todos os 26 estados e Distrito Federal aderissem ao compromisso de metas de melhoria da qualidade da educação" (BRASIL/MEC, 2008, p. 15).

O Capítulo IV, dispõe sobre o apoio suplementar e voluntário do Governo Federal aos sistemas educacionais. As ações de assistência técnica e financeira para implementação de suas diretrizes são priorizadas tomando como referência o desempenho institucional no IDEB e orientados a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços de apoio escolar; recursos pedagógicos e infraestrutura física (Decreto nº 6.094/2007).

Além do desempenho no IDEB, uma segunda exigência para o recebimento da assistência técnica e financeira, está fixada no artigo 8º, parágrafo 5º, que demanda aos sistemas educacionais a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR é um conjunto articulado de ações que visa o cumprimento das metas do PDE. Os municípios e estados, com auxílio de suas equipes técnicas elaboram seus diagnósticos locais, fixando metas e ações educacionais para melhoria da qualidade da educação local. Neste sentido, o PAR que serve como base para o termo de cooperação e como instrumento de monitoramento da execução dos convênios firmados com a União (Decreto nº 6.094/2007).

Em 2012, por ocasião da saída do Ministro Fernando Haddad, o MEC divulgou um balanço das ações: "PDE em 10 Capítulos", onde dizia:

[...] com o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, foi possível introduzir um conceito de administração firmado no tripé: avaliação,

---

<sup>29</sup> "As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos". Veja mais em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>.

financiamento e gestão. Além disso, o Governo Federal propôs uma visão sistêmica de todo o processo educacional, sem privilegiar este ou aquele ciclo, mas impondo metas e objetivos da educação ao desenvolvimento científico. (BRASIL/MEC, 2012, p. 1)

Neste documento, encontramos mais de 40 programas que englobam todas as etapas da educação: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Técnico, o Ensino Médio e o Ensino Superior e suas modalidades. São apresentadas também ações estratégicas e estruturantes da educação que contemplam: a Redução das Desigualdades, a Inclusão, a Docência, as Avaliações e a Gestão de Recursos (BRASIL/MEC, 2012).

O contexto de produção desta política foi desencadeado em âmbito nacional cuja dimensão, amplitude e diversidade no seu desenvolvimento não obedeceram a etapas lineares. Para entender melhor o contexto mais geral em que foi produzida, devemos situar que esta política foi elaborada após a aprovação do PNE/2001. Devemos considerar ainda que o Brasil passara por uma mudança de governo no ano de 2003 e que no fim do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) foi encaminhado e aprovado o FUNDEB, que ampliava o raio de ação de financiamento estendendo-se para toda a educação básica. No primeiro caso o PDE coloca-se como um substituto do PNE/2001, mesmo que contemple algumas de suas ações. No segundo representa uma descontinuidade das políticas educacionais privatistas do Governo FHC.

Considerando os resultados herdados da política educacional do Governo FHC, sob o contexto de poucas modificações nas políticas educacionais e desconsiderando a contribuição das discussões da sociedade civil e do PNE/2001, que o Governo Lula lança, em 2007, o PDE.

Enquanto característica de planejamento, o PDE apresenta-se como uma concepção tecnocrática e gerencial. E, tem como objetivo organizar numa única ferramenta administrativa todos os programas educacionais existentes no MEC e disciplinar o regime de colaboração (SAVIANI, 2009, p. 6).

De maneira geral verificou-se a elaboração de um plano sem ampla consulta e debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional – as quais tiveram reconhecidamente presença destacada nos debates e na elaboração de projetos educacionais nas últimas décadas no Brasil. Nesse sentido, não foi considerado o acúmulo histórico produzido pelos educadores organizados em suas entidades através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, as pautas discutidas e aprovadas em inúmeras

conferências, congressos, as quais foram discutidas e legitimadas pela sociedade desde o processo constituinte em 1987-1988. (CAMINI, 2010, p. 539)

Segundo o documento lançado pelo MEC: 'O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas' (BRASIL/MEC, 2007b), o PDE é um plano educacional fundado numa visão sistêmica que perpassa todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro – da educação infantil à pós-graduação. Coloca-se como um instrumento para superar os planos dos governos anteriores que apresentavam uma concepção mais fragmentada de gestão educacional, onde os municípios atuavam prioritariamente sobre a educação infantil e no ensino fundamental, os estados sobre o ensino fundamental e médio; e a União no ensino superior, sem uma maior conexão entre as etapas e modalidades de ensino. Para enfrentar este problema o PDE desenvolve mecanismos de avaliação para o cumprimento dos dispositivos legais, com o objetivo de assegurar uma maior responsabilização e participação social e de melhorar a educação básica. A partir dos desdobramentos dos princípios e objetivos constitucionais: "o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e, vi) mobilização social" (BRASIL/MEC, 2007b, p. 11).

Analisando as ações e os programas específicos para o ensino fundamental e a educação infantil, que são competências dos sistemas municipais, o PDE propõe ações nas seguintes áreas: formação de professores e piso salarial nacional; financiamento, salário-educação e FUNDEB; avaliação e responsabilização, o IDEB; plano de metas: planejamento e gestão educacional.

Para a formação de professores o PDE se propôs a promover a distinção dada aos profissionais da educação como única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado e, com o comprometimento da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. A primeira foi contemplada com a sanção da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A segunda proposição faz-se com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e por meio da responsabilização e fortalecimento da

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para formação de professores.

As ações do PDE em relação ao financiamento foram fixadas pelo FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, aumentando o compromisso da União com a educação básica, ampliando a complementação total do fundo, e criando um fundo específico para educação básica. O FUNDEB inovou em relação ao fator de ponderação e valor aluno ano, diferenciando-os conforme a etapa, modalidade e extensão do turno; e a inclusão da creche conveniada na repartição do fundo (BRASIL/MEC, 2007b).

Devemos notar que a regulamentação do FUNDEB<sup>30</sup> deu-se concomitantemente com a atualização legal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>31</sup>. A complexidade que envolve os cálculos para redistribuição orçamentária, para cada etapa de ensino e para cada ente federado, exigiu um maior controle por parte do MEC. A criação do PDE, foi neste sentido uma estratégia de controle de programas do estado, do regime de colaboração e, acima de tudo, de controle social, para acompanhamento e aplicação do FUNDEB. E, sobretudo, para induzir os municípios a realizarem determinadas políticas educacionais por meio de ações e programas.

O PDE partiu do diagnóstico de que a "indústria da aprovação automática" é tão perniciosa quanto a "indústria da repetência". Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (BRASIL/MEC, 2007b, p. 21)

O IDEB segue uma escala de zero a dez, a partir das primeiras avaliações, estabeleceu-se metas progressivas para a educação brasileira. Pretende-se que em

---

<sup>30</sup> Criado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>.

<sup>31</sup> Resolução / CD / FNDE / nº 29, de 20 de junho de 2007. O FNDE é responsável pela transferência de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios, para atendimento às escolas públicas de educação básica, bem como pela gestão de programas e projetos educacionais, além de prestar assistência operacional aos programas geridos pelo MEC, observadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

2022, o índice brasileiro possa atingir a média 6,0, para os anos iniciais do ensino fundamental. Considerado como um índice alcançado pelos vinte países melhores avaliados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A quarta ação proposta pelo PDE, trata do plano de metas: planejamento e gestão educacional. O Plano de Metas procura agregar novos ingredientes ao regime de colaboração, superando ações unilaterais e fragmentadas, substituindo-as por um Plano de Ações Articuladas (PAR) de caráter plurianual e unitário. O que seria o PAR, segundo documentos oficiais do MEC e como funciona?

Para que os subsistemas educacionais recebam assistência técnica e financeira da União eles são obrigados a elaborar o Plano de Ações Articuladas. Na Seção III, Capítulo IV, do Plano de Metas, o PAR é definido como um conjunto de ações articuladas que visa o cumprimento das metas do PDE, ele é a base para o termo de convênio de apoio técnico do MEC, do regime de colaboração. Do ponto de vista da gestão, podemos considerar o PAR como um instrumento estratégico para organização, acompanhamento e avaliação do plano de metas, como um instrumento político de planejamento da educação brasileira centralizada pelo MEC.

O PAR constitui-se numa política pública de curto, médio e longo prazo e a complexidade da tarefa de sua execução requer um processo de aprimoramento contínuo. Envolve primordialmente: a decisão política; a ação técnica; o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Permeado por uma concepção de planejamento participativa, nesta ação específica o PAR, compreende três etapas para seu funcionamento: avaliação diagnóstica da educação municipal, a elaboração do plano e a análise técnica pelo MEC. Inicialmente faz-se necessária a formação e a nomeação de uma "Equipe Local", composta por pessoas do quadro técnico do município, responsáveis pela elaboração do diagnóstico municipal, a elaboração do plano local. Também é exigida a formação e nomeação de um "Comitê Local do Compromisso".

O Comitê deve ser formado por representantes da sociedade civil (as associações de trabalhadores e empresários, Ministério Público, Conselho Tutelar, Câmara Legislativa, dirigentes do sistema público etc.), e é responsável pela mobilização da sociedade, pelo acompanhamento das metas e da evolução do IDEB. No caso, os municípios já passaram, ou deveriam ter passado, por estas experiências em duas oportunidades – a primeira no período 2007-2011 e a

segunda no período 2011-2014 – já que a duração do plano é quadrienal (BRASIL/MEC, 2007b).

Neste sentido, a construção do PAR pressupõe a participação dos gestores e educadores locais na elaboração de diagnóstico de caráter participativo:

O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência. Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional. (BRASIL/MEC, 2007b, p. 25)

A realização das ações de diagnóstico e elaboração do PAR no município, acontece por meio do preenchimento de módulo técnico-operacional no Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (SIMEC), cujos dados são enviados para análise técnica do MEC. Após esta terceira etapa, o município assina um termo de cooperação com o MEC para efetivação dos programas aprovados, detalhando o tipo de assistência técnica ou financeira para cada programa. Desta forma, o PAR coloca-se como instrumento/processo de planejamento da política educacional no município e tem como objetivo melhorar o IDEB, assegurando as condições de acesso, permanência, conclusão e sucesso escolar dos alunos, por meio do diagnóstico e da elaboração *on-line* do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR é composto de quatro dimensões: Gestão Educacional; a Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; as Práticas Pedagógicas e Avaliação; e, a que trata da Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

A dimensão gestão educacional compõem-se de cinco áreas: gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino; gestão de pessoas, conhecimento e utilização da informação; gestão de finanças e comunicação e interação com a sociedade.

A dimensão formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar compreende: a 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/atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas

indígenas, formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis nº 9.795/1999, nº 10.639/2003, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008 e a formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar.

A terceira dimensão sobre as práticas pedagógicas e avaliação trata da: organização da rede de ensino, da organização das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

A dimensão infraestrutura e recursos pedagógicos aborda as áreas: instalações físicas da secretaria municipal de educação, condições da rede física escolar existente, uso de tecnologias e recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais (BRASIL/MEC, 2007b).

A consolidação do PAR aconteceria com a aprovação da Lei nº 12.695/2012, quando deixou de ser um componente do 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação', e passou a ter regulamentação própria, deixando de caracterizar-se como uma política de governo, compondo agora o rol de política de estado.

Esta breve exposição sobre o PDE com base no documento elaborado pelo MEC, recheada por um discurso triunfalista não ficou imune às críticas. Ao defrontá-las com análises sob outras perspectivas, percebe-se que esta política não inova nos aspectos de concepção de planejamento, de responsabilização educacional e financiamento:

Como se pode verificar, o PDE/Plano de Metas Compromisso caracteriza-se como uma política marcada pela continuidade e ruptura, permanência e inovação, podendo ser comparada também a um movimento marcado pela alternância e predominância, ora de uma, ora de outra forma de gestão, num processo dialético contínuo. Pode-se inferir, ainda, que essas formas de gestão são também contraditórias e influenciadas por tensões. E a harmonização das contradições e antagonismos pode ser alcançada na relação direta e paralela, envolvendo os entes federados e as relações sociais constituídas com os diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo de implantação desse Plano. (CAMINI, 2010, p. 548)

Em relação à concepção do planejamento educacional, Saviani (2009) a traduz como 'pedagogia do resultado'. Sob uma ótica gerencialista o governo construiu um conjunto de instrumentos de avaliação para verificar se o produto final ajusta-se as demandas do mercado.



[...] uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogias das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que se pode ser produzido com qualidade variável" (SAVIANI, 2009, p. 45)

Para superar esta lógica o autor propõe um caminho distinto da política do MEC. Para efetivar-se o sistema nacional de educação que garanta a qualidade e o direito à educação, o Brasil deveria dobrar o percentual do PIB investido na educação, atingindo patamares de países que conseguiram resolver seus problemas educacionais. Sem um aumento significativo do financiamento educacional, a educação brasileira não conseguiria dar o salto de qualidade para obter resultados mais significativos. Ou seja, por mais que o planejamento educacional seja um importante vetor na busca da eficácia da eficiência e da efetividade educacional, a discussão sobre o aumento do financiamento da educação antecede a discussão sobre outras políticas específicas para que tenhamos uma educação de qualidade.

Na possibilidade de fazer-se uma síntese avaliativa do PDE enquanto instrumento de planejamento e política educacional, procuramos acompanhar as proposições de Arretche (2001):

Os manuais de avaliação de políticas públicas nos ensinaram que a avaliação da eficácia, da eficiência ou da efetividade de programas públicos deve sistematicamente levar em consideração os objetivos e a estratégia de implementação definidas pelos formuladores destes programas. Porque seria inteiramente fora de propósito que o avaliador tomasse em consideração objetivos e/ou metodologias externos àqueles estabelecidos pelos próprios programas. Avaliar segundo critérios alheios aos estabelecidos pelos formuladores implica necessariamente uma avaliação negativa, pois não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação. (ARRETCHÉ, 2001, p. 45)

Como já mencionamos, esta pesquisa não tem como objetivo a avaliação da efetividade do PDE e dos seus resultados. Porém, isto não impede que, ao tentar responder sobre os propósitos desta política de planejamento, possamos considerar o alcance de seus objetivos quanto seus pressupostos de visão sistêmica da educação, de territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL/MEC, 2007b, p. 11).

Resguardando importante debate sobre o financiamento insuficiente da educação podemos considerar que o PDE, enquanto planejamento educacional atendeu parcialmente aos objetivos sob os quais se propôs. Como vimos, o PDE apresenta uma visão sistêmica, mesmo que seja sob a ótica do gerente, o MEC, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação. Ao colocar-se como regulador do regime de colaboração, criou a possibilidade de atender todos os entes federados (territórios), por meio da adesão voluntária, envolvendo todo o território nacional. Por meio da exigência de elaboração do diagnóstico do PAR, pactuou o regime de colaboração, onde é possível identificar a possibilidade de uma maior mobilização social em torno da educação. O desenvolvimento da educação pode ser verificado pelo avanço relativo nos índices educacionais medidos pelo IDEB e pelo aumento dos investimentos em educação que passou de R\$ 29,6 bilhões em 2003, para mais de 100 bilhões em 2015 (BRASIL/MEC, 2012).

O estabelecimento do IDEB, acompanhado de todas as críticas, provoca uma maior responsabilização dos gestores locais, quando sua divulgação possibilita um maior acompanhamento social deste tipo de avaliação. Os estudos analisados apontam que estes elementos apresentam muitas lacunas e inconsistências, mas ao mesmo tempo estabelecem alguns parâmetros que planos anteriores não apresentavam.

O importante a se destacar é que a retomada da prática de planejamento no segundo governo Lula aponta para uma realidade inovadora, no sentido de firmar o Estado com a responsabilidade de ofertar a educação pública de qualidade. Mas, se a inovação se materializa na prática social é uma questão a ser investigada com o uso de procedimentos científicos assentados no contexto da federação brasileira, conhecido pelas práticas tradicionais de concorrência territorial e de patrimonialismo. (FERREIRA, 2015, p. 554)

#### 2.4 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL LOCAL

Até aqui, este capítulo procurou localizar, descrever e analisar as atuais políticas educacionais, advindas da União, que nos possibilitam observar melhor onde se inscreve o nosso objeto de estudo: as práticas de planejamento educacional nos sistemas municipais de educação. Utilizamos a metodologia crítico descritiva,

partindo do contexto geral da política do PDE, localizando e caracterizando o PAR como política indutora das práticas de planejamento educacional local.

Em seguida, com o auxílio dos resultados de pesquisas apresentamos algumas inconsistências e apontamos as ambiguidades presentes na concepção desta política. Segundo Camini (2009), ao mesmo tempo em que o PAR anuncia e proporciona uma concepção democrática de planejamento e gestão pública, traz em sua essência uma concepção gerencial de gestão. Contraditoriamente, o PAR apresenta práticas de participações e autonomia na realização dos diagnósticos locais, no entanto, é balizado por um modelo pouco flexível em relação ao seu financiamento e sua avaliação. Conscientes dos conflitos existentes na elaboração da política educacional do PDE e do PAR, vamos explorar neste tópico o contexto de implementação do PAR pelos sistemas municipais de educação.

Para isto realizamos uma revisão bibliográfica do tipo exploratória com o objetivo de compreender como as metodologias e resultados de pesquisa de outros autores podem auxiliar-nos na interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa de campo, a qual apresentaremos no próximo capítulo. Segundo Lakatos e Marconi (1985, p. 86-87) a pesquisa exploratória tem por objetivo tornar o objeto de pesquisa mais explícito, por meio de levantamento bibliográfico e análise de práticas efetivadas. Com o objetivo de construir hipóteses e categorias de análise para pesquisa de campo, procuramos deixar as pesquisas consultadas falarem por si mesmas, abrindo mão de elegermos categorias de análise *a priori*.

Cabe lembrar que esta pesquisa não tem como foco a avaliação da política e os resultados do PAR em si, o nosso tema trata de compreender se e como o PAR influenciou as práticas de planejamento nos sistemas municipais de educação. Nesta seção apresentamos uma revisão bibliográfica sobre os resultados de pesquisa que trataram da implementação da política do PAR em vários municípios brasileiros. Para isto, selecionamos como fonte as seguintes as publicações que tratam ou tangenciam este tema:

- ♦ O Banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES/MEC), utilizando com descritivo: Plano de Ações Articuladas. (Apêndice 11)
- ♦ Periódico Série-Estudos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Neste periódico foram publicados oito artigos de

pesquisa vinculados ao tema: "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR", sendo financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). (Apêndice 12)

Este tópico tem como finalidade compreender um pouco mais o processo que constitui, por um lado, a hegemonia do Governo Federal na elaboração de políticas educacionais e na condução da gestão pública e por outro, a quase ausência de protagonismo dos municípios na construção de sua autonomia política e na elaboração dos seus planejamentos educacionais.

Levando em consideração a quantidade de referências encontradas, o elevado número de municípios envolvidos nos estudos, a diversidade de áreas que compõe o PAR, bem como seus fundamentos teóricos metodológicos, selecionamos os resultados de pesquisa que tratam de dois temas específicos: a concepção de planejamento educacional, subjacente ao PAR e as práticas de planejamento dos sistemas municipais.

Ao inserirmos o descritivo: Plano de Ações Articuladas no banco de dados da CAPES, encontramos uma relação de vinte e cinco pesquisas, das quais selecionamos onze dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado, onde destacamos de seus resumos as suas principais conclusões.

Santana (2011) procurou realizar uma discussão do PAR entendendo os municípios como interlocutores e participantes no processo de construção do regime de cooperação. A política do PAR coloca os municípios como meros executores das políticas elaboradas pelo Governo Federal. Para superar esta visão vertical e centralizada na União, propõe um maior diálogo entre os entes federados onde os municípios possam criticar, colaborar a até mesmo opor-se a este tipo de política.

Um segundo grupo de pesquisa, denuncia os problemas e equívocos decorrentes da concepção híbrida do PAR, estacionada entre concepção gerencial e a democrática. O PAR apresenta uma concepção híbrida do modo de controle e regulação das políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que incentiva o planejamento participativo e controle social nos municípios, centraliza os recursos e trabalha com um instrumento gerencial voltado para os resultados. Mas o lado forte do hibridismo pende ao centro, o PAR controla esta ou aquela política direcionando recursos para as áreas que nem sempre são prioritárias aos municípios. Desta

forma, a gestão do PAR está sendo marcada pela adoção de tecnologias de controle e regulação do trabalho escolar e docente, mescladas com práticas políticas clientelistas nos processos decisórios (LÁZARI, 2012; JUNQUEIRA, 2011; VOSS, 2012).

Em relação à autonomia municipal, alguns pesquisadores acusam que os municípios estão deixando de construir seus próprios conceitos e instrumentos necessários de política educacional. O aporte técnico e financeiro do MEC tem induzido e seduzido os municípios a adotarem as políticas do governo central. Com a vinculação do conceito de qualidade educacional direcionada ao resultado do IDEB, os municípios têm deixado de elaborar e de executar políticas essenciais que tratam da qualidade da educação e que melhoram o fluxo escolar. Desta forma a qualidade da educação e a gestão educacional com o PAR voltam-se principalmente para as questões da infraestrutura educacional. Os pequenos avanços na educação desenvolveram-se por meio de imposição do Governo Federal ao Governo Municipal. Tomando como base os indicadores do IDEB estas políticas encaminham para a perda de autonomia municipal (AMORIM, 2011; ANTUNES, 2012; CORREA, 2012; MARTINS, 2012).

Algumas dificuldades foram encontradas no processo de implementação do PAR nos espaços de gestão municipal. Este instrumento de planejamento estratégico e sistemático evidenciou complexidade em sua execução, os municípios não conseguiram viabilizar os processos de participação e controle social, apresentando diagnósticos com qualidade insuficiente. Estes mecanismos emperraram tanto pela falta de assistência técnica por parte do MEC, como pela falta de condições técnicas dos municípios que não conseguiram conjugar as políticas locais com as políticas da União. Mesmo assim há um reconhecimento que os resultados do PAR têm promovido uma nova forma de distribuição das ações supletivas da União (ALVES, 2012; ROOS, 2012).

Entre os pontos altos do PAR, destaca-se a aproximação da União frente à realidade da educação municipal pelo aumento significativo na assistência financeira, através de programas que promovem mais inclusão social, ofertando tempos e espaços mais qualificados para o ensino e a aprendizagem. Com um sistema informatizado – o SIMEC – apresenta todas as ações e programas do Governo Federal (BORGES, 2012; MAFASSIOLI, 2011).

Para abordar a questão da concepção de planejamento educacional no processo de implementação do PAR, tomando como base estas pesquisas, devemos considerar que as reflexões que seguem não podem ser conclusivas e nem generalizáveis. Para justificar esta afirmação, destacamos duas variantes. A primeira, diz respeito à diversidade de enfoque teórico e variedade de objetos de estudos investigados pelos pesquisadores. Verificamos que eles apresentam diferentes vertentes teóricas e alguns objetos de análises que não dizem respeito ao planejamento educacional. A outra variante considerada está na identificação das diferentes características apresentadas na realidade dos municípios estudados. Neste tipo de estudo as diferenças geográficas, econômicas e socioculturais são variáveis que alteram a forma de recepção da política, sendo que a implementação de uma mesma política em contextos diferentes produz resultados diferentes, ainda mais se levarmos em consideração a diversidade regionais presentes no território brasileiro.

O conjunto de resultados apresentados pelos pesquisadores aponta que o PAR de uma maneira geral trouxe resultados positivos em relação: a melhoria do IDEB, ao incentivo da melhoria da qualidade do ensino, na relação federativa e na assistência financeira aos municípios. O PAR enquanto uma política de centralização e descentralização estimulou e/ou induziu os municípios a realizarem um diagnóstico da realidade local, o que é um grande passo para pensar o planejamento educacional a partir do município e não do governo central. Estas considerações demonstram a existência de uma avaliação contraditória, inerente aos processos de implementação das políticas educacionais e ao modelo centralizado com descentralização próprio do regime federativo brasileiro.

As conclusões revelaram também, algumas fragilidades na concepção do PAR. Muitos programas e ações do PAR não foram efetivados em função da escassez de financiamento, fato que desestimulou a confiança dos agentes locais nesta política. Apesar de seu viés cooperativo, o PAR enquanto instrumento de gestão é acusado de considerar os municípios como meros executores das políticas do Governo Federal, configurado por uma política centralizada. Esta política, ao fixar o IDEB como principal indicador da melhoria da qualidade da educação, foi considerada insuficiente pelos municípios, que denunciaram sua estrutura burocrática e rígida.

Em síntese, o PAR em sua origem e implantação possui uma concepção fundada na centralidade e autoridade do Governo Federal, caracterizada por sua

rigidez burocrática, por seu instrumento de avaliação e por sua insuficiência de recursos. Mesmo assim, ele possibilitou um maior investimento na formação de professores, na infraestrutura escolar e nos recursos didáticos. Enquanto indutor de gestão possibilitou a melhoria do IDEB, mesmo que este seja considerado pelos municípios um instrumento incompleto, pois não considera vários componentes avaliativos da qualidade da educação. A execução do PAR propiciou uma aproximação entre os municípios e o MEC, que passaram a conhecer o conjunto de programa do Governo Federal e a experimentar um instrumento de planejamento educacional, muitas vezes inexistente na gestão educacional de muitas secretarias estudadas.

Quanto à questão das práticas de planejamento das Secretarias Municipais de Educação, não foi possível identificar de forma explícita a discussão sobre este tema. Mesmo assim, destacamos deste estudo algumas considerações em relação às falas dos municípios. Segundos as fontes, o PAR, dentro do regime de colaboração considera os municípios como 'executores de política', o PAR como 'imposição' do Governo Federal, no entanto não encontramos em nenhum dos estudos uma proposta ou instrumento de planejamento educacional com origem nos municípios e que evidenciasse o exercício da autonomia municipal pelo planejamento educacional.

As pesquisas mostraram a presença de interfaces na implementação de políticas, onde os gestores e agentes municipais reagem à política, ora aceitando ora desprezando suas diretrizes. Sob este contexto identificamos um ambiente municipal passivo-reativo na aceitação das políticas advindas do Governo Federal e uma ausência de protagonismo na elaboração do planejamento educacional local. No entanto, o comportamento de aceitação/rejeição em relação às políticas da União, mostra a existência de um pensar e fazer singular em cada município pesquisado, mesmo sem a existência documental de um plano educacional que contemple todos os elementos legais e políticos inscritos na legislação brasileira (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2012, p. 133-146).

A leitura e fichamento de um segundo conjunto de pesquisas, publicado no periódico 'Série-Estudos' (UCDB, 2012), possibilitou levantarmos algumas considerações sobre a concepção de planejamento educacional presente no processo e no contexto de implementação do PAR, traduzidas na análise a seguir.

Esta revisão bibliográfica nos fornece um rico e amplo panorama sobre o processo de implantação do PAR em alguns municípios brasileiros. Nossa análise procurou privilegiar os elementos que nos possibilitam perceber as características e concepções de planejamento dentro deste processo. Tomando a assertiva de que o planejamento vem tornando-se um instrumento fundamental dos governos para se garantir o pensamento hegemônico da sociedade de capital e que procura manter a estabilidade social diante de suas crises (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2012). O planejamento, neste sentido, coloca-se como uma das formas de intervenção do estado na sociedade, adotando uma postura tecnocrática, reproduzindo os modos de produção da sociedade.

Enquanto instrumento tecnocrático, o PAR caracteriza-se pela centralização do processo de elaboração deste instrumento de gestão no MEC. Elegendo o IDEB como indicador da qualidade educacional e desprezando a fixação do financiamento para suas ações, este instrumento concentra-se muito mais na avaliação do produto final, do que em seus processos para avaliar a melhoria desta qualidade, caracterizando-se como um instrumento voltado para os resultados (FERREIRA, 2012; PERONI et al., 2012, p. 32-44).

O MEC, ao centralizar a elaboração do PAR em seu corpo técnico, acabou definindo unilateralmente as metas educacionais brasileiras, assim o PAR tornou-se um potente instrumento de indução das políticas educacionais centralizadas no MEC. A previsão da elaboração de um amplo diagnóstico local da educação realizada pelo conjunto da sociedade, indica a existência de um paradoxo conceitual nesta política, que tenta aliar o forte viés tecnocrático com uma abertura para o planejamento democrático e participativo. Segundo Ferreira (2013, p. 70): "Nesta perspectiva, o planejamento assume sua complexidade técnica e política. Ao mesmo tempo em que deve materializar-se em instrumentos eficientes da administração pública, deve guardar e executar o futuro esperado pela sociedade civil". A lógica de associar estas estratégias, segundo estes estudos, não garantiu nem o alcance das metas e nem a resolução dos problemas da qualidade da educação.

Mesmo apresentando estas limitações, o estado brasileiro vem realizando um esforço no sentido de melhorar a relação entre os entes federados, fortalecendo o regime de cooperação. O PAR tem possibilitado aos entes federados uma aproximação com as práticas de diagnósticos e planejamento, o que possibilita avaliar melhor sua realidade educacional e as prioridades de investimentos. Estas



experiências vivenciadas por alguns municípios, revela fragilidades na definição de competências e na capacidade de atendimento às demandas da educação de determinados municípios. Os dados das pesquisas demonstraram "que os municípios não estavam devidamente preparados para o desenvolvimento do planejamento para atender ao desenho operacional elaborado pelas instâncias governamentais do Centro." (CUNHA et al., 2012, p. 108; SANTANA; ADRIÃO, 2012).

Sob esta ótica o PAR coloca-se como uma estratégia político pedagógica de planejamento educacional, possibilitando potencialmente aos municípios a observação de suas fragilidades, uma maior reflexão dos gestores locais sobre a implementação de políticas públicas mais democráticas e na elaboração de planejamentos educacionais que preservem a continuidade das ações das secretarias de educação. "A aplicação do PAR nos municípios trouxe uma nova estratégia de ação até então não vivenciada pela totalidade do sistema" (FERREIRA, 2012, p. 57).

No âmbito dos municípios, foram identificados alguns entraves no processo de implantação do PAR. Mesmo colocando-se como uma política indutora da gestão participativa, os prazos exíguos colocados pelo MEC/FNDE, para elaboração dos diagnósticos locais, dificultaram uma maior mobilização e participação da sociedade neste processo, demonstrando as claras diferenças entre a concepção da política e seu processo de implementação. A participação restritiva, somada às discontinuidades políticas locais, com troca de secretários, prefeitos e grupos políticos, refletem a realidade e a complexidade das relações de poder que interferem na consecução desta política pública localmente. Os dirigentes municipais possuem uma forte tendência reducionista sobre a compreensão do PAR, considera-o como um simples instrumento que serve para carrear recursos do Governo Federal para o município, sendo desprezado todo seu potencial enquanto instrumento de planejamento educacional (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2012; PACCINI; CORRÊA, 2012).

Os dados trazidos pela pesquisa de Fonseca e Albuquerque (2012), além de reforçarem as críticas à forma e ao conteúdo da política do PAR, ressaltam pontos que podem dar indícios de indução do PAR sobre as práticas de planejamento locais. O primeiro ponto afirma que o PAR foi acolhido pelas Secretarias Municipais como uma proposta inovadora de planejamento. Para grande parte dos municípios pesquisados, o PAR fez a diferença com relação à melhoria do resultado do IDEB.

O segundo ponto indica que o PAR procurou estabelecer uma cultura de planejamento participativo nos sistemas municipais e nas escolas, mesmo timidamente isto foi observado em alguns municípios. O terceiro ponto é o reconhecimento do PAR como um importante instrumento de planejamento, pelas equipes técnicas e gestores, um meio para consolidar a cultura de planejamento educacional localmente.

Para finalizar, gostaríamos de apontar que não encontramos referências sobre a existência de práticas de planejamentos educacionais locais que pudessem dialogar com a política do Governo Federal. Se por um lado encontramos críticas legítimas em relação à centralidade da política do PAR, na análise destas pesquisas não pudemos detectar formas concretas do protagonismo dos municípios na elaboração de planejamento educacional. Nem mesmo se existe este protagonismo.



### 3 AS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Nos capítulos iniciais realizamos um levantamento sobre a política de planejamento educacional no Brasil contemporâneo. Para isto, procuramos situar historicamente as diversas concepções, características e fundamentos presentes nos planejamentos educacionais e também descrevemos e analisamos o PAR, atual política educacional do MEC. Neste terceiro capítulo nos propusemos a realizar uma pesquisa de campo sobre o processo de implementação da política do PAR em quatro municípios da Região Metropolitana de Curitiba – Campo Largo, Campo Magro, Pinhais e São José dos Pinhais. O principal objetivo foi levantar as possíveis influências do PAR sobre as práticas de planejamento educacional no âmbito destes municípios.

Levando em consideração as pesquisas referenciadas sobre gestão de sistemas municipais de educação, podemos afirmar a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre como as políticas de planejamento educacional produzidas pelo governo central têm sido aceitas, rejeitadas ou reconfiguradas nos contextos locais:

A expectativa do grupo [de pesquisa] é que a análise acerca da efetividade do PAR, tido, atualmente pela maioria dos municípios pesquisados, como único planejamento da educação dos sistemas públicos municipais de ensino, enseje o aprofundamento de estudos no campo da gestão escolar e do planejamento educacional, destacando o que de fato acontece na administração municipal e escolar quando são adotadas novas políticas e programas voltados para descentralização da gestão. (FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 73)

Como observamos nos capítulos anteriores, muitos estudos (FARENZENA et al., 2012; FERREIRA, 2012; FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012; SANTANA; ADRIÃO, 2012)<sup>32</sup> vem demonstrando que o PAR foi acolhido pelas Secretarias Municipais como uma proposta inovadora do planejamento, proporcionando uma experiência até então não vivenciada pelos Municípios. Ao mesmo tempo em que é aceito como uma novidade o PAR também é considerado uma política indutora do planejamento e da gestão das políticas educacionais locais (FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012).

---

<sup>32</sup> Ver também as referências nos Apêndices 11 e 12.

Dentro do processo de adesão a esta política educacional, cada município tem interpretado e reorganizado suas práticas de planejamento levando em consideração as ações, metas e resultados previstos no PAR. A ausência de uma cultura de planejamento das ações nas Secretarias, identificada nos estudos de Farenzena et al. (2012), aliada a obrigatoriedade da elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME), pelo PNE, tem levado as Secretarias a reconfigurar suas práticas de planejamento educacional local. Neste sentido, o exercício da autonomia federativa tem possibilitado a cada município estabelecer práticas de planejamento singulares e adaptados à sua cultura e às suas estruturas administrativas preexistentes. A investigação que propomos aqui tem o interesse em observar este contexto local e procurar saber até que ponto o PAR pode estar induzindo as práticas de planejamento educacional local.

Com isso podemos dizer que as adesões à nova política são **imperfeitas** de ambas as partes: os entes ressignificam as ações previstas sob sua responsabilidade, podem não cumprir ou cumprir parcialmente o que registraram nos planos, e há uma série de motivos para isto; no MEC as adesões também são **imperfeitas**, por tudo quanto envolve a concepção e a efetiva disponibilização de ações por diferentes órgãos e suas subdivisões. (FARENZENA et al. 2012, p. 163, grifos no original)

O PAR caracteriza-se como política que articula e organiza a assistência técnica e financeira voluntária da União, aos estados e municípios, tomando como referência os diagnósticos locais e as escolas com IDEB mais baixos. Esta política envolve arranjos intergovernamentais que, ao mesmo tempo em que demonstram o forte protagonismo do MEC, concretizam-se pelas ações descentralizadas dos Sistemas Municipais de Educação (SME). Para tentarmos superar a visão ingênua quando avaliamos os impactos das políticas públicas é necessário admitirmos inicialmente que a implementação modifica as políticas públicas em sua origem (ARRETCHE, 2001, p. 46-47). No caso do PAR, os estudos constataram que a elaboração da política foi realizada por uma equipe de técnicos do Ministério da Educação e a adesão correu por conta dos gestores municipais. Até por que seria impossível o MEC implementar esta política nos 5.570 municípios da federação.

A implementação de políticas supõe (pelo menos) dois tipos de agentes situados em pontos distintos: agentes encarregados da formulação dos

termos de operação de um programa, os quais têm autoridade para definir os objetivos e o desenho de um programa, e agentes encarregados de executá-lo, traduzindo suas concepções em medidas concretas de intervenção. Na prática, são estes últimos que *fazem a política*. (ARRETCHE, 2001, p. 53, grifos no original)

Aceitando que em última instância as políticas públicas são realizadas pelos agentes encarregados pela sua implementação, devemos perceber que elas dependem da combinação de decisões de diversos agentes que em interação com a política adotada vão tomar decisões modificando o seu aspecto inicial. Estas interpretações e a interação no contexto dos sistemas municipais de ensino vão apresentar resultados diferenciados. As concepções ideológicas, a capacidade técnica, os interesses dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente vão gerar elementos convergentes, isto nos leva a afirmação de que a implementação de políticas é um campo de incertezas (ARRETCHE, 2001, p. 48).

Neste sentido, pode-se afirmar que a proposta do PAR, produziu no plano local, implicações diferentes das originalmente previstas. A diversidade de cenários de implementação produziu impactos diferentes nas unidades da federação. Neste caso, a pesquisa de campo que desenvolvemos nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) concentrou-se sobre este contexto local de reconfiguração da política do PAR, sob o aspecto do planejamento educacional. Por isso, nossa pesquisa não tem interesse em avaliar a efetividade do PAR, o sucesso ou fracasso desse programa. Estamos interessados em identificar e analisar as possíveis mudanças que ele pode ter gerado nas práticas de planejamento das Secretarias Municipais. Para isto dividimos este capítulo em três tópicos.

O primeiro trata dos aspectos metodológicos da pesquisa de campo, onde apresentamos nossas justificativas pela opção do grupo focal e as razões das escolhas por conveniência dos municípios pesquisados.

O segundo tópico expõe o roteiro de perguntas, explicitando como e o que se pretende levantar de informações para abordar este problema de pesquisa.

O terceiro ponto realiza a análise dos resultados dos grupos focais, com citações das falas registradas.

### 3.1 O PAR E A INDUÇÃO DAS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA

Segundo Carvalho e Barreira (2001, p. 8), as pesquisas sobre avaliação de políticas e programas sociais no Brasil vêm intensificando-se a partir da década de 1990. Nesta época, ainda entendia-se que não existia no Brasil uma sistematização das concepções, tendências e metodologias de avaliação para se aferir resultados e impactos das políticas e programas sociais. Recentemente, nota-se uma hipervalorização deste campo de pesquisa, o que tem levantado uma preocupação em relação à avaliação centrada na sedução tecnológica, que foca sua ação na eficiência e eficácia da política, sem se preocupar com a melhoria na qualidade de vida de seus agentes e beneficiários.

A despolitização da avaliação das políticas educacionais por parte do Governo Federal, com a reificação dos indicadores tem demonstrado ineficácia na discussão sobre os processos de implementação e de controle da qualidade da educação pelos cidadãos comuns. No caso do PAR, o indicador da qualidade da educação é estabelecido pelo IDEB que avalia parcialmente a aprendizagem dos alunos, sendo desconsiderados aspectos importantes da qualidade do processo educacional. Neste sentido, Carvalho e Barreira (2001, p. 8) insistem que o debate sobre avaliação deve levar em consideração que:

- ♦ A avaliação não tem um valor em si, não substitui a política ou programa nos processos e resultados que move e persegue.
- ♦ A avaliação é a oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa e conquista dos resultados idealizados.
- ♦ A avaliação é um imperativo ético, desconstrói e reconstrói a política ou programa na sua intencionalidade, resultados e efeitos na alteração da qualidade de vida – enquanto proteção inclusão e cidadania – dos envolvidos na ação pública. (CARVALHO; BARREIRA, 2001, p. 8)

Segundo Souza e Batista (2016, p. 4), as pesquisas acadêmicas e científicas sobre a política do PAR, inserem-se no contexto de avaliações formais. As avaliações formais consistem em procedimentos científicos que analisam informações sobre o 'conteúdo, estrutura, processo, resultados e/ou impactos de políticas planejadas' na realidade. Estes tipos de estudos científicos ou acadêmicos sobre o PAR justificam-se pela sua 'contribuição em busca da ampliação do conhecimento da área de avaliação de políticas públicas educacionais'.

Ao analisar vinte e oito estudos desenvolvidos sobre o PAR, a pesquisa por Souza e Batista (2016), indica que estes estudos consistem em pesquisas de natureza do tipo qualitativo, que possuem um caráter teórico/empírico e que utilizam estratégias multimetodológicas conforme suas finalidades e objetos específicos. Os autores classificaram as pesquisas, a partir de seus diferentes marcos metodológicos, categorizando-as como pesquisas de avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade do PAR (SOUZA; BATISTA, 2016).

Apesar de não encontrarem nenhum estudo sobre a avaliação da eficiência, consideram que:

As pesquisas com foco na eficiência de uma política pública preocupam-se, especialmente, em questionar sobre o tempo, o custo e os recursos do plano/programa/projeto que veio a dar causa. Nesse tipo de análise avaliativa considera-se que a interação entre planos/programas/projetos também aponta o grau de eficiência da política, pois evita duplicação e desencontro de ações e, com isso, melhor uso dos recursos públicos. (SOUZA; BATISTA, 2016, p. 114)

As pesquisas, sobre a eficácia do PAR, representaram oitenta e oito por cento dos estudos, sendo caracterizadas por:

[...] pesquisas que tomam por objeto a eficácia de uma política observam a relação entre meios e fins, quer dizer, se o plano/programa/projeto foi capaz de alcançar os objetivos e, em caso de necessidade, realizar a correção dos seus rumos. Dessa forma, a avaliação de eficácia diz respeito à análise da relação entre os objetivos, metas e instrumentos explícitos de uma dada política e seus resultados efetivos. (SOUZA; BATISTA, 2016, p. 115)

O estudo ainda demonstrou que doze por cento avaliam a efetividade do PAR e assim são definidas:

[...] analisar a efetividade de uma política remete à relação entre objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos, de outro. Logo, a efetividade é medida pelas quantidades e pelos níveis de qualidade com que se realizam seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual incide. Basicamente, a efetividade da política significa as quantidades e/ou níveis de qualidade com que atinge os impactos esperados e promove efeitos, previsíveis ou não. Esses efeitos podem ser agrupados em duas dimensões de efetividade: social e institucional. A primeira compreende a capacidade de a política afetar o capital social do meio em que se realiza, em especial a rede de articulações e parcerias específicas que facilitam sua execução, enquanto que a segunda dimensão remete às afetações provocadas sobre as organizações e as instituições responsáveis ou envolvidas na sua



implementação, com vistas à avaliação dos efeitos sobre a aprendizagem institucional, assim como sobre os hábitos e comportamentos culturais das organizações (SOUZA; BATISTA, 2016, p. 121).

Aceitando esta categorização devemos concordar que nossa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória sobre a avaliação da efetividade institucional do PAR, em relação às práticas de planejamento das Secretarias Municipais de Educação. Para isto, procuramos observar se o PAR provocou: algum tipo de efeito, alterações esperadas ou não, sobre os agentes implementadores da política e sobre as práticas de planejamento das Secretarias Municipais de Educação. Lembrando que partimos das hipóteses identificadas em outras pesquisas (FERREIRA, 2013; FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012; SOUSA; MARTINS, 2013) que considera o PAR um instrumento gerencial do MEC e indutor de práticas de planejamento educacional local. Assim, descartamos a possibilidade desta pesquisa avaliar a eficácia e a eficiência do PAR.

Este tipo de pesquisa segundo caracteriza Draibe (2001), pretende avaliar se o PAR foi efetivo na sua dimensão institucional, elencando os efeitos sobre a aprendizagem institucional. Em última instância se o PAR teve algum efeito sobre o hábito do planejamento educacional local. O PAR produziu alguma aprendizagem institucional? Alguma mudança na capacidade de planejamento das Secretarias Municipais de Educação? Estimulou ou ampliou a prática do planejamento educacional?

Köche (1997) estabelece que os méritos de desenvolvimento de uma pesquisa científica geralmente são idênticos, independentemente de suas características. O reconhecimento de sua cientificidade está na adequação de sua natureza ao problema analisado.

Em nosso caso, o problema não se relaciona com a totalidade da política do PAR, nem com a verificação dos resultados da política em si, que tem como objetivo central a melhora da qualidade da educação brasileira. Nosso problema trata da introdução indutiva deste instrumento de planejamento com características gerenciais no universo dos sistemas municipais de educação e da compreensão deste processo de implementação da política pública. Procuramos compreender como a política foi desenhada, a sua trajetória e o papel das instituições e dos indivíduos envolvidos neste processo.

Para tanto, optamos pela constituição de grupos focais como meio de produção de informações e conhecimento sobre a realidade das práticas de planejamento educacional nos municípios. Os grupos focais surgem como metodologia de coleta de informações em complemento as pesquisas de natureza quantitativa que marcaram as ciências sociais nos últimos tempos.

As pesquisas de natureza qualitativa surgem menos como opositoras às pesquisas empíricas que como uma outra possibilidade de investigação. Nas abordagens qualitativas, o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando unicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa "compreensão", por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá "conclusões", mas uma "construção de resultados", posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas. (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 1, grifo no original)

A coleta de informações utilizando os grupos focais permite a construção de um processo de reflexão e análise da realidade. Por meio de métodos e técnicas específicas, procura-se compreender o objeto de estudo em seu contexto social e histórico, sob o qual se produzem significados e onde a racionalidade cede espaço para subjetividade. Os grupos focais são caracterizados pelo debate em grupo, a partir de um roteiro de temas, onde são produzidos significados e conceitos durante a interação entre o pesquisador e o grupo e entre os próprios integrantes do grupo. Eles são utilizáveis quando o objeto da pesquisa envolve um determinado grupo de pessoas dentro de um cenário social comum. Em nossa coleta de informações, estaremos trabalhando com técnicos das Secretarias Municipais de Educação (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 1).

A utilização do grupo focal torna-se apropriada quando se pretende explicar como as pessoas percebem, pensam, e agem em seu cotidiano em função de um acontecimento específico. O trabalho com grupos focais procura ainda compreender os processos de construção dos discursos sobre a realidade. Isto compreende entender as práticas cotidianas, ações e reações do grupo em relação ao evento pesquisado. Segundo Gatti (2005), ao propiciar a exposição ampla de

ideias, os grupos focais podem oferecer respostas e contextos mais completos, desenvolvendo uma lógica de representações que outros instrumentos não nos possibilitam captar.

Esta pesquisa elegeu o grupo focal como técnica de coleta de informações, por entender que ela pode fornecer um conjunto importante de informações sobre as práticas de planejamento educacional configuradas nos municípios onde realizamos a coleta de informações e sobre as possíveis influências do PAR neste contexto. E porque as práticas de planejamento, seja qual for a concepção adotada, nos municípios em que será o objeto de estudo, de modo geral, estão a cargo e são realizadas por equipes de técnicos especializados.

Para definir nosso universo de pesquisa, inicialmente identificamos a impossibilidade de realizarmos uma pesquisa com amplitude nacional e estadual, devido a três aspectos: a falta de material humano e recursos financeiros, a natureza da pesquisa em sua situação de aprendizagem em nível de mestrado e ao exíguo tempo para desenvolvê-la. Assim, esta pesquisa possui um desenho característico de uma pesquisa qualitativa, que permite o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto. Em seu conjunto, ela propõe-se descritiva e explicativa e parte de uma amostra por conveniência. Com a eleição desta técnica procuramos compreender o que de fato acontece na administração pública municipal quando são adotadas novas políticas. O planejamento das entrevistas em grupos focais, segundo Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), requer os seguintes passos: a escolha dos entrevistados; a construção de uma agenda com horário e data; a definição de um local para realização das entrevistas; a elaboração de um tema ou roteiro de pesquisa para a entrevista; e, por último a definição da forma de registro.

Como já foi mencionado anteriormente, cada município possui experiências singulares quanto aos aspectos do planejamento educacional e a experiência da implantação da política do PAR. Neste caso, os resultados de pesquisas levantados nos grupos focais não podem ser generalizados. Assim em nosso planejamento da pesquisa, selecionamos por conveniência quatro municípios da Região Metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná. A eleição destes municípios possui um caráter intuitivo, característica do método de amostragem não aleatória, pois possibilitam a realização de estudos em menor tempo e com menores custos (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 1).

Continuando com o planejamento da pesquisa, dentro de cada município, foram definidas quais seriam as pessoas que participariam do grupo focal. Inicialmente descartamos a participação do(a) Secretário(a) Municipal por duas considerações: primeiro por que representa uma figura política local, segundo que sua autoridade poderia provocar uma possível distorção de informações e inibição dos demais participantes nas discussões do grupo focal.

Assim, tomamos como critério para escolha os agentes públicos envolvidos diretamente no processo de implementação do PAR: técnicos administrativos integrantes do Comitê e da Equipe Local do PAR e dirigentes que trabalham diretamente com as dimensões e áreas que fornecem informações sobre o PAR e sobre o planejamento municipal. Assim, solicitamos para participarem do grupo focal as pessoas com o seguinte perfil:

- ♦ técnico da secretaria responsável pela plataforma PAR;
- ♦ integrantes do Comitê e Equipe Local do PAR;
- ♦ diretores ou correlatos dos departamentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação Especial;
- ♦ responsável pelo planejamento educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- ♦ responsável pelo planejamento financeiro da Prefeitura Municipal ou da Secretaria Municipal de Educação;
- ♦ presidente do Conselho Municipal de Educação.

Definidos os participantes da pesquisa focal, elaboramos os seguintes documentos preparatórios:

- ♦ uma carta de apresentação com informações sobre a instituição de pesquisa, do pesquisador e das finalidades da coleta de dados (Apêndice 1);
- ♦ um roteiro explicativo sobre a coleta de informações e funcionamento do grupo focal (Apêndice 2);
- ♦ um roteiro geral sobre os temas que seriam tratados durante a sessão da pesquisa (Apêndice 3);
- ♦ um termo de livre consentimento do(a) Secretário(a) Municipal (Apêndice 4);

- ♦ um termo de livre consentimento dos participantes do grupo focal (Apêndice 5);
- ♦ uma relação contendo os programas de apoios técnicos e financeiros relacionados ao PAR (Apêndice 6).

### 3.1.1 Seleção dos municípios participantes da pesquisa

Inicialmente, selecionamos os municípios que pudessem contribuir com informações relevantes para esta pesquisa exploratória e que tivessem instituídos seus sistemas municipais de educação e apresentassem uma estrutura administrativa de secretaria de educação que atendesse as estruturas do objeto de estudo proposto. Em nosso caso os municípios escolhidos apresentam características e semelhanças, que os aproximam e características de contraste que os diferenciam.

Os fatores de semelhança são: a proximidade da instituição promotora da pesquisa, os baixos custos para o desenvolvimento da pesquisa, a viabilidade de aceitação e participação e o perfil de proximidade regional. Assim os municípios selecionados estão localizados na Região Metropolitana de Curitiba, todos vizinhos da capital paranaense.

Os fatores de contraste são: a população total; a extensão territorial: dois municípios com grande extensão territorial (Campo Largo e São José dos Pinhais) e dois municípios com pequenas dimensões territoriais (Campo Magro e Pinhais); a despesa anual com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE): dois municípios com maiores despesas (Pinhais e São José dos Pinhais) e dois municípios com menores despesas (Campo Largo e Campo Magro); a população atendida pela rede de ensino: dois municípios com maior atendimento (São José dos Pinhais e Campo Largo) e dois municípios com menor atendimento (Campo Magro e Pinhais), conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

	<b>População</b>	<b>Extensão Territorial</b>	<b>Despesas anual com a MDE</b>	<b>Número de matrículas na rede municipal</b>
Campo Largo	112.377 hab.	1.243,552 km <sup>2</sup>	71.383.734,96	12.195
Campo Magro	24.843 hab.	275,352 km <sup>2</sup>	17.509.837,72	2007
Pinhais	117.008 hab.	60,869 km <sup>2</sup>	78.971.114,78	12.151
São José dos Pinhais	264.210 hab.	946,435 km <sup>2</sup>	203.784.088,41*	28.771

\* Dados referentes ao ano de 2013, o município não transmitiu seus dados ao SIOPE, em 2014.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR (FNDE/SIOPE, [2015]; IBGE, [2015]; INEP, [2015]).

Este tipo de amostragem que se enquadra em muitos aspectos nas pesquisas qualitativas é classificado como amostra por conveniência ou acessibilidade.

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 1994, p. 94)

Uma das principais características desta pesquisa qualitativa é que os seus resultados não podem ser generalizados, pois representam unidades de análises específicas ao contexto municipal. Se escolhêssemos outros municípios, os resultados dos grupos focais iriam necessariamente apresentar outros contextos e informações para análise e por consequência outros resultados. Neste sentido, a definição da amostragem dos municípios interfere no conteúdo da pesquisa em relação à descrição do contexto municipal, na organização institucional, no depoimento dos agentes da pesquisa e na forma de funcionamento do contexto da amostragem. Este tipo de amostragem por conveniência tem por objetivo proporcionar uma visão geral e ao mesmo tempo aproximativa de como esses municípios implementaram a política do PAR e sua influência sobre suas práticas de planejamento educacional.

### 3.2 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

O segundo tópico expõe o roteiro, com unidades de análise, explicitando como e o que se pretende levantar de informações para abordar este problema de pesquisa. Para a realização das entrevistas em grupos focais, foi elaborado um roteiro no sentido de manter a discussão direcionada aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa. O roteiro é composto de dez categorias de análise, que seguem às exigências técnicas e práticas da pesquisa com grupos focais.

A primeira categoria de análise: "I – Atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação e suas relações com o PAR e/ou com o planejamento educacional", tem por objetivo explorar a trajetória profissional e o contexto de atuação dos agentes nas Secretarias Municipais de Educação. Com isto procura-se situar a formação dos depoentes, a função exercida e a perspectiva de sua fala: onde se originam e de onde emanam as informações.

O estudo de Arretche (2001, p. 53-54) propõe que as pesquisas sobre políticas públicas devem levantar questões essenciais aos seus agentes implementadores, no sentido de compreenderem-se os princípios que pautam suas ações. A partir desta proposição, construímos um roteiro com nove categorias de análise.

A autora sugere que inicialmente precisamos saber se de fato eles conhecem o programa, os objetivos e as regras do programa, ou se eles elegem outra referência de programa para os mesmos objetivos. Em segundo lugar devemos buscar isto na realidade, indagando sobre as condições institucionais para sua implementação, a capacidade estrutural, técnica, financeira e de pessoal. Estas indicações permeiam todo o roteiro do grupo focal, mas estão centradas na categoria de análise "II – Condições técnicas, estruturais, políticas de pessoal e financeira do sistema municipal para implementação do PAR"; e a última unidade que aborda o "III – Acompanhamento do Comitê Local sobre as ações e programas do PAR".

Em terceiro lugar, Arretche (2001) propõe que devemos procurar saber se os implementadores aceitam os objetivos e as regras da política ou se elegem suas próprias prioridades como referência para suas ações. Tratando de compreender os níveis de adesão ao PAR, procuramos identificar a possível relação desta política do Governo Federal, os instrumentos locais de planejamento (PME), e o planejamento orçamentário local, o plano plurianual (PPA). Estes elementos estão expressos nas

categorias de análise que se encontram nos tópicos quatro e cinco: "IV – Impressões sobre a influência das ações e programas do PAR na oferta e na qualidade da educação local"; e "V – Caracterização do PAR enquanto instrumento de planejamento educacional e suas relações com: a) o Plano Municipal de Educação; b) O Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA)".

As categorias de análise seis e sete procuram levantar informações sobre a existência ou não de um planejamento educacional local, sobre as características das práticas de planejamento da secretaria e sobre suas relações com o PAR: "VI – Caracterização das práticas de planejamento e ações da Secretaria Municipal"; e "VII – Relação entre as ações e programas do PAR e o planejamento educacional da Secretaria Municipal".

As categorias de análise oito e nove procuram respostas para a pergunta central da nossa pesquisa: "VIII – A influência do PAR sobre o planejamento educacional local"; e "IX – O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a indução das práticas de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação".

### 3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DOS GRUPOS FOCAIS

#### I – Atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação e suas relações com o PAR e/ou com o planejamento educacional

O número de profissionais que participaram das reuniões dos grupos focais variou de cinco a sete participantes. Em todos os municípios<sup>33</sup> participaram do grupo focal um técnico administrativo responsável pelo monitoramento das atividades da plataforma PAR e do SIMEC. Um técnico administrativo responsável ligado às atividades de planejamento e execução financeira e orçamentária da Secretaria Municipal de Educação. Os demais participantes disponibilizados pelas Secretarias, eram professores membros da Equipe Local e/ou do Comitê Local do PAR, professores representantes da Secretaria no Conselho Municipal de Educação (CME) e professores que ocupavam cargos administrativos nas Secretarias

---

<sup>33</sup> As falas dos participantes dos quatro municípios serão identificadas pelas letras: M-A, M-B, M-C e M-D, visando manter o anonimato da pesquisa.



Municipais de Educação, geralmente, cargos de direção pedagógica, direção do ensino fundamental e direção da educação infantil.

Todos os municípios realizaram a adesão ao PDE, no ano de 2007. Com exceção de um dos municípios, que possui uma técnica administrativa que acompanha o PAR desde seu início, os demais participantes dos grupos focais trabalham com o PAR a menos de quatro anos. O principal motivo que explica a troca de responsáveis é a mudança de Secretários de Educação e do Prefeito Municipal, em função das eleições municipais. Encontramos algumas falas que justificaram o pouco conhecimento sobre o funcionamento geral do PAR, em função do pouco tempo em que estão envolvidas com o Plano.

Em relação ao processo de implantação do PAR, 2007-2010, os Municípios de Campo Largo e Campo Magro contrataram empresa terceirizada para realização do primeiro diagnóstico municipal e para assessorar os trabalhos com a plataforma PAR: "*a gente não conhecia o instrumento, não conhecia o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), então foi pago uma consultoria*" (M-D e M-A). Os outros dois municípios apontam que sua aprendizagem em relação ao instrumento, foi "*aprendido aos poucos, na prática, no dia a dia*" (M-B e M-C). Esta fala segue, com a crítica à falta de informações ou de informações incertas fornecidas pela equipe técnica do MEC. Contraditoriamente, a maioria dos participantes tem uma avaliação positiva em relação à aproximação entre o Município e o Governo Federal, por meio dos agentes do MEC/FNDE e da plataforma PAR. Esta aproximação ocorreu por meio da melhora da comunicação com o MEC, pelo conhecimento sobre o papel do FNDE no financiamento de educação e pela efetivação dos programas e ações.

## II – Condições técnicas, estruturais, políticas, de pessoal e financeira do sistema municipal para implementação do PAR

Todos os municípios ao assinarem a carta do "Compromisso Todos pela Educação" politicamente aceitaram os termos da nova política do regime de colaboração. Este tópico procurou compreender se a aceitação dos termos do acordo recebeu suporte local para o cumprimento do termo assinado. De maneira geral, pudemos identificar que todos os municípios constituíram os "Comitês

Locais"<sup>34</sup> e as "Equipes Locais", as quais realizaram seus diagnósticos, inserindo-os na plataforma PAR.

Em relação às condições técnicas, estruturais e de pessoal, as Secretarias Municipais disponibilizaram os meios necessários para a comunicação; o suporte de computadores e internet; e, pelo menos uma pessoa para o monitoramento e acompanhamento das ações e programas do PAR. Em relação às questões financeiras, todos os municípios receberam apoio técnico e financeiro da União. Os programas mais citados foram Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), o Programa Mais Educação (programa de educação em tempo integral), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que exigiram condições de contrapartida de investimentos por parte dos municípios.

Na análise deste ponto identificamos três informações que se destacaram. A primeira aponta que os municípios, no início da implantação, demoraram a compreender o funcionamento da política e seus mecanismos. Eles enfrentaram problemas em relação aos prazos de realização do diagnóstico local e na inserção dos dados na plataforma *on-line* do PAR. Isto indica a existência de um intervalo, certo tempo institucional para a efetivação de uma política educacional, utilizada para aprendizagem de seus fundamentos e de seus mecanismos técnicos e burocráticos. Esta política foi elaborada por técnicos do MEC e implantada de forma verticalizada, os municípios sem muita experiência com um instrumento de gestão com estas características demoraram a dominar este instrumento.

A segunda informação, decorrente desta primeira, diz respeito à estrutura do MEC, cujos técnicos não estavam preparados para dar o suporte necessário aos municípios. Segundo os depoimentos, os técnicos detinham conhecimento específico sobre uma das áreas ou dimensões do PAR, restando às equipes locais juntar todas as informações para dominar o instrumento.

A terceira informação está relacionada à autocrítica da gestão local. De forma mais ou menos intensa, os depoentes apontam a falta de valorização sobre

---

<sup>34</sup> A equipe local é composta pelas pessoas que elaboram, implementam e monitoram a execução do PAR no âmbito da administração pública. O comitê local, composto pela equipe local e representantes da sociedade civil, é encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

a importância do PAR pelos gestores locais, e a forma fragmentada de trabalho existente na gestão local. Cada departamento ou divisão das Secretarias estava atento aos programas relacionados às suas competências, o que não permitiu observar o PAR como um instrumento de apoio ao planejamento local. Apesar dos prefeitos e secretários disponibilizarem suas senhas aos técnicos administrativos, percebeu-se certa fragmentação entre a identificação das necessidades pelos departamentos, o monitoramento do PAR, realizado pelos técnicos, e a instância decisória centralizada nas figuras do Secretário e Prefeito. A falta de conhecimento do que vem a ser o PAR por parte de todos os integrantes da gestão municipal foi apontado como um dos elementos de sua subutilização. Os beneficiários dos programas do PAR, como o PNAIC ou o Mais Educação não tem conhecimento que eles fazem parte da política do PAR para melhoria da qualidade da educação.

### III – Acompanhamento do Comitê Local<sup>35</sup> sobre as ações e programas do PAR

Neste sentido, todos os municípios pesquisados realizaram esta tarefa, sendo que um deles (M-B) fez a opção de nomear o Conselho Municipal de Educação (CME) como Comitê Local, por considerar que neste estavam representados os principais setores da sociedade civil. Observamos que em todos os casos os respectivos Comitês participaram da elaboração dos diagnósticos do PAR, mesmo que este processo tenha ocorrido de forma apressada, vistos os prazos exíguos de realização propostos pelo MEC.

A periodicidade das reuniões, segundo os relatos, mostra que o município 'M-A' reúne o Comitê conforme a demanda de ações do PAR. Isto demonstra certo desvio de função do Comitê Local perdendo o sentido de seu papel de avaliação e acompanhamento das metas e evolução do IDEB. O município 'M-B' reúne o Comitê Local mensalmente, repassando todas as informações da Equipe Local. O município 'M-C' não reúne o Comitê para realizar suas atribuições fazem quatro anos, quando da passagem do diagnóstico de 2011. O quarto município realiza uma reunião anual.

---

<sup>35</sup> A obrigatoriedade da composição de um comitê Local está prevista no "Compromisso Todos pela Educação": "Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB." (inc. XXVIII, art. 2º, Decreto nº 6.094/2007).

O PAR tem como fundamento o estímulo à participação da comunidade pela via da gestão democrática. O Comitê Local coloca-se como um dos mecanismos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação da educação municipal. No entanto, o grupo focal demonstra que sua constituição não é funcional, serve mais para cumprir o dispositivo legal, "*menos de 50% dos membros participam das reuniões anuais*" (M-A) e, "*muitos não sabem que estão no comitê e qual a sua função*" (M-D). Embora a política do PAR tenha como fundamento promover uma maior participação da sociedade para garantia dos direitos educacionais e promoção de uma educação de qualidade, localmente isto não foi observado. As dificuldades de envolvimento da sociedade civil nas instâncias públicas, por problemas que não discutiremos aqui, são ainda um obstáculo para implementação de políticas com concepções democráticas e participativas no campo educacional.

#### IV – Impressões sobre a influência das ações e programas do PAR na oferta e na qualidade da educação local

Esta categoria de análise está ligada a uma avaliação subjetiva da oferta e melhora da qualidade da educação no município. Percebemos que em nenhum momento a qualidade de educação foi associada ao IDEB dos municípios, mas à quantidade de programas em que o município foi contemplado. A partir dos relatos, podemos dizer que ficou mais evidente aos municípios como se processa o regime de colaboração inerente a esta política. Os programas de assistência técnica e financeira do MEC puderam ser facilmente identificados pelas prefeituras locais.

Os entrevistados realizaram uma avaliação positiva do PAR quanto à efetividade de alguns de seus programas e enquanto um instrumento de gestão. Apontam que o PAR estimulou as secretarias a pensarem e organizarem melhor suas ações localmente, pois "*nem todo mundo tem competência técnica*" (M-B). As ressalvas foram apontadas em relação à falta de atendimento aos pedidos feitos pelos municípios e pelo descompasso no repasse de financiamento e na oferta de materiais: "*Tá lá em análise a escola ainda e o mobiliário já chegou*" (M-A).

Muitos dos programas foram lembrados e avaliados positivamente, mesmo quando se tematizou a questão da melhoria da qualidade da educação. Quanto à dimensão da gestão foi lembrada a construção e aprovação dos Planos Municipais

de Educação. Sob a dimensão da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar foram destacados os programas: ProFuncionário, Gestão Escolar e o PNAIC. *"E é novidade o que eles tão trazendo? Não, não é. A gente conhece há muito tempo, mas a dinâmica metodológica que eles proporcionam tá revendo muito do que a gente tem usado na sala de aula, né? E como a gente tem usado..."* (M-B). Além destes programas foram referenciados o Programa Mais educação, vinculado à promoção da educação integral e as práticas pedagógicas, como um potencializador da melhora dos resultados educacionais.

O PAR foi mais facilmente lembrado pela dimensão da infraestrutura e pela assistência técnica e financeira do FNDE. Todos os municípios foram contemplados com os programas: ProInfância (construção de creches), o Programa Nacional de Transporte Escolar (ônibus) e ProInfo (computadores e multimídia). Outros equipamentos também foram citados como quadras cobertas, mobiliário, brinquedos didáticos e material didático, formação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão; *"os materiais vieram, nossa, de qualidade, assim. E a quantidade também, nossa, muito bom"* (M-C).

A avaliação geral, mesmo que subjetiva, é que o PAR enquanto instrumento de gestão e enquanto programa vem auxiliando os municípios na sua tarefa de universalizar a educação básica e de melhorar a qualidade da educação. As críticas assentaram-se na falta de atendimento aos pedidos realizados pelos municípios: *"a gente não consegue tudo que pontua lá. [...] assim de tudo que a gente pontuou, assim, foi o mínimo o que a gente recebeu."* (M-D). Outra dificuldade local, apontada pelos municípios, principalmente os com menos recursos, foi a impossibilidade de financiar a contrapartida que lhes cabiam, assim não conseguiram ter acesso a alguns programas.

V – Caracterização do PAR enquanto instrumento de planejamento educacional e suas relações com:

- a) o Plano Municipal de Educação;
- b) o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA)

As discussões sobre esta categoria de análise caracterizaram mais uma possibilidade, de que a afirmação da existência de relações concretas estabelecidas por uma prática de planejamento que englobe o PAR, o PME, e o PPA. Para construir uma possível categorização sobre a relação entre estes instrumentos, partimos da hipótese de que o município é obrigado pela legislação federal, enquanto ente federado a elaborar o PPA e o PME; e, se desejar ter apoio técnico e financeiro da União, deve aderir ao PAR. Estas são as três principais obrigações administrativas em relação ao planejamento público e principalmente em relação ao planejamento educacional. No entanto a especificidade e a incompletude de cada um dos planos exigiriam de forma ética e responsável a elaboração de um quarto tipo de planejamento educacional que contemplasse todas as responsabilidades e competências inerentes aos municípios. Esta dedução da hipótese que nos motivou compreender como as Secretarias Municipais trabalham com esta questão.

As Secretarias investigadas seguem uma concepção pragmática, verticalizada e fragmentada de planejamento educacional. Elas são representadas pelas superposições burocráticas e pela centralização das decisões na figura do Secretário de Educação e do Prefeito, que guiam suas ações pelas relações políticas. O PME<sup>36</sup> exigido pela Emenda Constitucional nº 59 e pelo PNE, coloca-se numa região de conflito com estas características de planejamento e com o planejamento orçamentário do município. Em nenhum dos grupos focais encontramos análises que apontassem para uma prática de planejamento que relacionasse a legislação vigente do PPA, do PME e a política do PAR.

Os registros demonstram que o PAR tende a ser compreendido mais como um instrumento de captação de recursos do Governo Federal do que um instrumento de gestão educacional que pudesse induzir as práticas de planejamento das Secretarias.

O PME, concebido como um modelo de planejamento democrático e participativo, respeitando os princípios constitucionais, coloca-se mais como um rol de reivindicações da sociedade civil que do que um instrumento que responde as reais necessidades educacionais do município. Com exceção do município 'M-B', nos outros ele foi tratado como uma mera formalidade burocrática.

---

<sup>36</sup> Todos os municípios entrevistados atualizaram e aprovaram seus Planos Municipais de Educação no ano de 2015.

O planejamento orçamentário e a execução financeira das Secretarias Municipais de Educação são em todos os municípios realizados por outras secretarias, como Finanças ou Planejamento, e caracterizam-se mais como um registro contábil do que um planejamento que contemple as reais projeções da política educacional local. Não foi possível identificar, pelos grupos focais, uma relação direta de participação da Secretaria de Educação no planejamento orçamentário municipal, por meio do PPA.

Em dois dos municípios pesquisados (M-A e M-B) foi possível identificar uma relação de integração relativa entre o PME e o PAR: "*O Plano Municipal a gente elaborou, né? Terminou agora em junho e tudo que a gente pôde colocar, dentro do PAR, foi colocado. Agora este plano plurianual, ele já vem da Secretaria de Finanças. É... vem da Prefeitura...*" (M-A). Em síntese, aos olhos dos grupos focais o PAR não é utilizado como um instrumento de planejamento pelas Secretarias Municipais, ele caracteriza-se como um apêndice institucional que pode ou não viabilizar certas ações que são desejadas pelo município. As práticas de planejamento das Secretarias são realizadas de outra forma, como veremos a seguir.

## VI – Caracterização das práticas de planejamento e ações da Secretaria Municipal

Esta categoria de análise tem como objetivo compreender um pouco mais sobre as práticas de planejamento dos municípios pesquisados. Existe uma prática de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação? Quais são suas características?

Em relação à primeira pergunta, foi observado que antes da implementação do PAR e mesmo após a adoção da política, os municípios tinham instituídas práticas de planejamento educacional. Estes planejamentos são por eles denominados de plano de ações, plano de trabalho, ou planejamento dos departamentos. Estes planos são elaborados no final ou no início de cada ano letivo, conforme o município. Eles tratam principalmente do planejamento das ações pedagógicas de cada departamento ou direção de ensino. Os departamentos, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, são separados por suas áreas de competência e especificidades, e projetam as ações que elegem para serem desenvolvidas durante o ano eletivo seguinte.

Uma primeira característica observada nas práticas de planejamento educacional local é a dissociação entre o planejamento dos recursos financeiros e orçamentários e as ações do departamento pedagógico ou de ensino. As chamadas equipes pedagógicas não têm conhecimento como e quando são elaborados o Plano Plurianual, a Lei de Diretriz Orçamentária e a Lei Orçamentária Anual; e os departamentos administrativos e financeiros pouco conhecem dos planejamentos pedagógicos. No organograma das Secretarias identificamos uma separação entre os departamentos e diretorias, pedagógicas ou de ensino e as diretorias ou departamentos administrativos/financeiros. Isto reflete uma ausência de diálogo entre o planejamento orçamentário do município PPA, LOA e LDO e os diagnósticos e projeções dos departamentos pedagógicos ou de ensino: "*financeiramente não temos autonomia para comprar nada*" (M-A); "*E a partir desse levantamento é pensado em algumas ações para cada ano, né? Então mais assim nível de cada coordenação*" (M-A).

A atividade de programação e decisão de ampliação da rede de ensino, reformas e contratação de profissionais da educação, em três dos quatro municípios pesquisados, estão centradas na figura do Secretário e do Prefeito. No quarto município não conseguimos identificar, mas pelo conjunto das informações segue esta mesma linha.

Todos os municípios confirmaram que os seus departamentos de ensino ou afins, têm autonomia na elaboração do planejamento das ações pedagógicas, entendidas como: formação continuada, encaminhamentos curriculares, e atividades administrativas das unidades de ensino da rede municipal. Esta 'autonomia' reside em definir as políticas educacionais, relacionadas ao desenvolvimento curricular, a formação de professores e informações sobre as atividades burocráticas inerentes às unidades de ensino: "*Bom no departamento nós fazemos um plano de ação, mas é mais ligado à parte pedagógica e em separado a gente sempre encaminha pra diretora geral o que a gente vai precisar de recurso pra alguma ação*" (M-C). Estas ações são submetidas à aprovação dos secretários de educação. Os diagnósticos para elaboração do planejamento pedagógico têm origem em diversas fontes: plano de governo (um município), demanda das unidades de ensino (quatro municípios), PME (dois municípios) e dos departamentos de ensino (quatro municípios).

Pelos relatos, podemos levantar algumas das principais características sobre o planejamento educacional nas Secretarias Municipais de Educação.



- ♦ A dicotomia entre o planejamento pedagógico e o planejamento financeiro e orçamentário: *"Toda a demanda financeira da Secretaria é feita através de pedido, né? A parte da administração nossa aqui faz o pedido, né?"* (M-A)
- ♦ Concentração do poder decisório nas figuras do secretário de educação e do prefeito: *"A Secretária vai lá e negocia com o Prefeito o que é prioridade conforme a disponibilidade de financiamento."* (M-A)
- ♦ Fragmentação do planejamento entre os departamentos de ensino: Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial e Diversidade: *"A Secretária reúne com todos os coordenadores e vocês vão falando as demandas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial"* (M-B).
- ♦ A falta de clareza, pelas equipes das Secretarias, sobre a totalidade da política educacional contida no planejamento local: *"Aí como é feito o planejamento da Secretaria eu não sei te responder"* (M-C).
- ♦ Os municípios utilizam fontes variadas e não representativas para elaboração dos seus planejamentos: Plano de Governo (M-B), Plano Municipal (M-B e M-C), demanda das unidades de ensino (M-A, M-B, M-C e M-D), demanda dos departamentos de ensino (M-A, M-B, M-C e M-D); *"Isso, as demandas vêm do Departamento de Ensino que seria o principal, né?"* (M-B).
- ♦ Dois grupos focais reconheceram a necessidade de articulação e sistematização das práticas de planejamento das secretarias: *"Precisa, né? Um planejamento um pouquinho mais sistematizado, penso eu"* (M-B); e:

*"Bom, então os três instrumentos de planejamento, PPA, LDO e LOA são mais voltados então às questões financeiras, orçamentárias, mas sempre levando em consideração o planejamento municipal de educação né? Acho que estamos cada vez mais... a gente tá caminhando pra que os três planos fiquem alinhados."* (M-D)

- ♦ A ausência discussões sobre a concepção de planejamento: em somente um dos grupos focais encontramos esta referência: *"E aqui nós comentamos da elaboração participativa, porque, que nem do Plano Nacional, todos os departamentos participaram, né?"* (M-B)

## VII – Relação entre as ações e programas do PAR e o planejamento educacional da Secretaria Municipal

Com as informações colhidas para tratar esta questão, categorizamos três posturas diferenciadas de relação entre o PAR e o planejamento local: dois municípios (M-B e M-D) assumiram institucionalmente a política do PAR, um município (M-A) concebeu passivamente a política do PAR e um município (M-C) não aderiu politicamente ao PAR, deixando de realizar a avaliação diagnóstica de reunir o Comitê Local e a Equipe Local nos últimos quatro anos.

Os municípios que assumiram a primeira postura entendem que os programas e ações do PAR devem fazer parte do planejamento da secretaria municipal, as ações devem ser complementares: *"Eu acredito que eles se complementam, eu vejo que o PAR, ele não consegue suprir todas as necessidades, mas ele dá um apoio"* (M-B).

Assinalando sua incompletude e o seu descompasso temporal entre o diagnóstico da necessidade do município e a concretização das ações e programas do PAR, os municípios que fazem parte deste grupo apontam a existência de uma complementariedade entre: os programas de formação continuada locais e o PNAIC, os programas de reformas e ampliações de escolas do FNDE e a ampliação da oferta da educação Infantil com o ProInfância. Ainda identificamos em um dos municípios que o PAR induziu as políticas locais com ações de formação e aquisição de materiais didáticos para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003<sup>37</sup>, que não foram desenvolvidas pelo MEC. Este município desenvolveu um instrumento próprio de avaliação da qualidade educacional do município.

Com a segunda postura encontramos um município, onde a 'Equipe Local' reúne-se conforme a demanda do PAR: *"Daí não é essa periódica, é mensal. É conforme eu falei antes, de acordo com a demanda do PAR, né? Então a relação é essa..."* (M-A). Neste caso não identificamos uma associação do PAR enquanto instrumento de planejamento, ele é considerado como um apêndice das ações da Secretaria.

---

<sup>37</sup> Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

O município com a terceira postura recebe recursos e o apoio técnico do MEC, sem sanções. No entanto, o PAR não é considerado uma política do Governo Federal, existe uma falta de consciência institucional. O Comitê Local não se reúne, os programas do PAR são naturalizados, como se fossem ações da Secretaria:

*"É por que assim, a demanda vem muitas vezes das diretoras de departamentos: fundamental, especial e o infantil... que é que, são os principais departamentos aqui. Então enquanto diretor ou enquanto equipe, nós temos a necessidade e nos reportamos, né?... Ao nosso chefe, que é a Diretora Geral e a Secretária de Educação. De onde virá o recurso, aí nós já não sabemos." (M-C)*

Neste caso, nem os diretores de departamento tem conhecimento sobre o que é o PAR, que é um programa a mais, um apêndice da Secretaria, que está relacionado com Governo Federal, do qual o município pode receber algum apoio técnico e financeiro ou não: *"Então as pessoas não têm noção que tudo isso veio com o PAR. Não tem a noção da importância que é dentro do município" (M-C).*

#### VIII – A influência<sup>38</sup> do PAR sobre o planejamento educacional local

Segundo os relatos, existe uma unanimidade sobre a influência do PAR no desenvolvimento das políticas educacionais locais. No entanto, o PAR não exerceu uma forte influência sobre as práticas de planejamento educacional. Além das ações e programas, o PAR proporcionou um processo de reflexão e reorganização sobre os instrumentos de planejamento locais:

*"[...] por que a gente faz aquela pontuação, onde a gente vai lá nas dimensões, quando a gente vai planejar. Por que ele é uma ferramenta de planejamento, né? Além de ser uma ferramenta que disponibiliza recursos, ele faz com que a gente planeje também, né? Mas..." (M-A)*

Esta fala remete a influência do PAR sobre o diagnóstico, sobre a prática de planejamento, sobre toda a racionalidade necessária que envolve as políticas educacionais gerais e que deve ser promovida pelos órgãos gestores locais. Destacamos um apontamento sobre uma área específica do planejamento

---

<sup>38</sup> Influência: Ato ou efeito de influir. Poder ou ação que alguém exerce sobre outrem ou sobre certos fatos ou negócios. Prestígio, preponderância, poder ou ação sobre outro (MICHAELIS, 2009).

pedagógico e a formação continuada do PNAIC: *"Eu acho que uma coisa vai amarrando a outra, né? É... ali ajuda muito, né? Porque a gente tem quase na totalidade, quase todos os professores do 1º ao 3º ano. Então essa formação, né? Ela é bem levada a sério, ajuda bastante [...]"* (M-D).

Num dos depoimentos encontramos uma afirmação mais incisiva sobre como se torna 'inconcebível' desmembrar o planejamento local do induzido pelo PAR: *"É um repensar da educação como um todo, porque quando nós começamos a analisar todos os indicadores você começa a analisar o sistema educacional como um todo"* (M-D). Isto demonstra que os instrumentos de planejamento anteriormente utilizados neste município não proporcionam uma visão mais ampla e global sobre o planejamento educacional local em sua comparação com o PAR.

O contato com uma ferramenta gerencial, tecnocrática e com base em indicadores de qualidade pareceu influenciar a forma de pensar das equipes locais:

*"Agora eu 'tava pensando, quando falou em creche, em CMEI, lá. Quando eu penso... vou preencher algum dado do CMEI... eu vou colocar lá a quantidade de berços, de colchonetes. Eu penso num determinado CMEI do município, eu penso em determinadas crianças que vão utilizar, qual a comunidade, né? O que ele... pedagogicamente o que que eles tão precisando? Então não tem como desvincular uma coisa da outra, né? É... então a gente acaba pensando em todos os detalhes, desde o nascimento do CMEI, da construção propriamente dita, até quem vai trabalhar lá e o que que vai repassar pras crianças, né?"* (M-D)

## IX – O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a indução<sup>39</sup> das práticas de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação

Esta questão proposta para discussão nos grupos focais coloca-se como uma questão central nesta pesquisa exploratória. Como já justificamos, o PAR concentra-se na melhoria dos resultados educacionais, tendo a aprendizagem do aluno como indicador desta qualidade. Para isto o PAR coloca-se como uma política educacional indutiva incentivada pelo auxílio técnico e financeiro aos entes federados.

---

<sup>39</sup> Indução (lat. *inducto*) 1. Em lógica, forma de raciocínio que vai do particular ao geral, ou seja, que procede à generalização a partir da repetição e da observação de uma regularidade em um certo número de casos. [...] 2. Em um sentido psicológico e pedagógico, na filosofia clássica (sobretudo em Platão), a indução (epagogé) é entendida como um certo tipo de ensinamento, um processo de se levar alguém a adquirir um determinado tipo de conhecimento ou a adotar uma determinada atitude em relação a algo. 3. [...]. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 103).

O PAR proporcionou aos municípios o contato com uma ferramenta de gestão educacional diferenciada. Isto proporcionou aos municípios a experimentação de um instrumento de planejamento educacional que possibilita a elaboração de um diagnóstico educacional amplo do município, contemplando várias dimensões e áreas educacionais e oferece um indicador de qualidade para educação local. Mesmo com todas as críticas, em relação aos seus fundamentos, sua incompletude e inflexibilidade encontradas nos relatos, esta ferramenta diferenciou-se das experiências de planejamento local até então vivenciadas. Em nosso entendimento, o PAR, associado ao Plano Municipal de Educação e ao Plano Plurianual constituem-se nos principais elementos que orientam o planejamento educacional local no Brasil.

Esta pergunta teve como intenção principal procurar uma relação entre o PAR e as possíveis mudanças que ele poderia ter provocado nas práticas de planejamento educacional das Secretarias.

No primeiro município (M-A), uma das falas chama atenção para o fato da quantidade de elementos para ser analisado pelo 'Comitê Local', quando se utiliza a plataforma PAR:

*"No último [Diagnóstico do PAR] tinha 82 questões pra gente planejar lá junto com a equipe e o comitê, então certamente vai influenciar, né? Numa boa proporção, como a gente falou já anteriormente, né? Por que tem lá a prática pedagógica, tem formação, tem a parte dos conselhos, tem a parte daí da infraestrutura, né?" "Hum, hum..." "Então, queira ou não queira, ele vai ter uma proporção de influência." (M-A)*

Esta fala aponta para a forma e detalhes que integram a plataforma PAR, parece-nos que o município, neste caso, surpreende-se positivamente quanto a estruturação desta ferramenta. Podemos deduzir que o PAR tem um potencial pedagógico no sentido de proporcionar as equipes locais a entrarem em contato com um instrumento de planejamento mais elaborado e mais amplo do que estavam acostumadas a operar. Os agentes das equipes locais passam a considerá-los quando tem que pensar nas áreas que compõe o planejamento da ação educativa no município.

Apesar da forte adesão ao PAR, verificada no segundo município (M-B), o PAR não foi entendido como um instrumento de planejamento educacional que pudesse auxiliar a prática local de planejamento. Em seu sentido mais amplo

consideraram que: "*Eu vejo que ele aumenta as possibilidades...*". E segue: "*Isso amplia...*" (M-B). Neste caso, percebemos uma valorização forte do PAR como possibilidade de financiar as ações do planejamento da secretaria, que segue em paralelo ao PAR: "*No nosso plano, da Secretaria... Ah, nós vamos reformar cinco unidades, que são essas... Essa visão nossa, se abrir pelo PAR essa reforma, já tem essa e mais essa. Só amplia, né?*" (M-B) detectamos aqui, que a Secretaria tem uma prática de planejamento que não foi explicitada no grupo focal.

Uma ação específica, relacionada à indução do planejamento local, foi observada neste município com a 'descoberta' da necessidade da avaliação da qualidade educacional para realizar-se o planejamento educacional. O município adotou um sistema próprio de avaliação da qualidade educacional, o qual não temos informações mais específicas sobre sua abrangência:

*"Então, assim, ele mexeu ali, mexeu na sala de aula. Porque envolve o trabalho do professor, envolve o que nós avaliamos o que nós 'tamos oferecendo como formação continuada, né? Será que a formação continuada que a gente 'tá oferecendo 'tá subsidiando o trabalho em sala de aula, né? Por que que os nossos alunos foram assim em língua portuguesa nessa questão específica e não foram assado?"* (M-B)

Não parece que o sistema próprio de avaliação sobrepõe-se a avaliação do IDEB, mas utiliza-o para planejamento de formação continuada e das questões curriculares com as práticas de ensino. Uma síntese das falas foi realizada pelo observador<sup>40</sup> que acompanhou os grupos focais:

*"Me corrija se eu tiver errado, né? Segundo aqui, unanimemente compreende que o PAR é um bom instrumento, uma boa plataforma, que ele serve ora para apoiar, né? E orientar as políticas; ora... e induzir de forma prática, né? Eu fiquei com esse exemplo [...]"*

Ao explorar a questão no terceiro município (M-C), tivemos dificuldades de produzir alguma informação, algum relato. O silêncio e a hesitação sobrepuseram-se ao diálogo construtivo e informativo. A falta de aderência política local e a subutilização do PAR, proporcionou uma análise minimizada sobre este instrumento e sobre as práticas de planejamentos da Secretaria, citadas como planos de ações

---

<sup>40</sup> Durante a coleta de dados, o Professor Alexandre Salomão, aluno do Programa de Doutorado da USP, acompanhou o autor desta pesquisa com a atribuição de qualificar o processo de construção de informações nos grupos focais.

dos departamentos. Conforme as informações, o planejamento da Secretaria é representado pela somatória dos planos de ações de seus departamentos.

Esta situação de falta de organicidade do planejamento educacional local foi identificada, e aponta a necessidade de rearticulação da política do PAR e do 'Comitê Local': *"Sim, que é visível até depois da nossa conversa, que faz falta um grupo, um comitê mais efetivo [...] de trabalho, tá. Seja PAR, seja... tá tendo agora com as escolas, onde tem comitê aqui da secretaria, do PDDE interativo..."*

Embora o quarto município (M-D) tenha uma adesão forte ao PAR, não conseguimos identificar até que ponto o PAR induz as práticas de planejamento. No entanto, observamos uma prática de planejamento dual nesta relação com o PAR. Existe uma prática de planejamento própria da Secretaria, que é projetada contando com financiamento e recursos próprios do município. Existem necessidades de ações que são inseridas na plataforma PAR, na esperança de utilizarem-se os recursos advindos do Governo Federal.

Na busca de outras relações de indução, um dos depoentes, revela sua preocupação com o que representa o PAR:

*"Eu acho assim que a gente enquanto equipe, pelo menos, de tempos em tempos, na época em que esse comitê local, acho interessante a gente participar pelo menos pra saber o que tá acontecendo mais, né? Eu acho assim, até ter esse levantamento... não, quando eu vejo o PAR eu vejo toda a questão do levantamento, consigo ver o planejamento do município." (M-D)*

Esta fala, esta imagem que apresenta certo vislumbre sobre o PAR, enquanto ferramenta de gestão, demonstra a falta de clareza, publicidade e compreensão sobre do planejamento educacional local. Esta reação pode ser mais bem explicada considerando a existência da sobreposição e fragmentação de ações que envolvem os componentes em torno do planejamento educacional local: o PPA, o PME, o PAR e o planejamento da Secretaria Municipal de Educação. Esta quantidade de dispositivos legais que giram em torno do planejamento educacional complexificam as ações administrativas, pulverizando os verdadeiros objetivos do planejamento educacional local.

### 3.4 UMA CARTOGRAFIA<sup>41</sup> POSSÍVEL DAS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Tomando como fundamento a análise de conteúdo desenvolvida e proposta por Bardin (1977), procurou-se levantar algumas categorias de ideias, não generalizáveis, para se criar uma cartografia sobre as práticas de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação, dos municípios pesquisados. Procurou-se levar em consideração para este levantamento, o meio social onde foram produzidos os discursos e as funções que os atores dos grupos focais ocupavam.

Para realizar este exercício de pensar a realidade a partir da realidade e pensar a realidade a partir da teoria, utilizamos os principais elementos teóricos do planejamento educacional, os quais estamos tratando nesta dissertação. Em relação ao direito educacional destacamos a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o PAR, o PNE (2014-2024) e o PME, com suas derivações. Em relação ao planejamento financeiro evidencia-se o PPA, a LDO e a LOA. O planejamento pedagógico passa pela LDBEN, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Plano de Carreira e pelas deliberações do Conselho Nacional de Educação.

O processo de gestão da educação municipal demanda a organização de ações que envolvem todos estes elementos. Por sua vez, este conjunto de regulamentações e orientações foram constituídos e são necessários para articular o sistema federativo brasileiro e mais especificamente o Sistema Nacional de Educação.

O planejamento dos sistemas municipais de educação passa pelo processo de organização das ações das secretarias municipais, que implicam em diagnósticos, princípios, financiamento e concepções de formação humana. Toda a organização do Sistema Municipal de Educação é ou deveria estar registrado no Plano Municipal de Educação. A organização das ações das secretarias municipais possui uma natureza diferenciada do PME, por isto as secretarias precisam de um planejamento da secretaria, um planejamento que vai tratar do PME, mas também

---

<sup>41</sup> O sentido de cartografia aqui utilizado não corresponde ao sentido das pesquisas pós-modernas, em conformidade com as ideias foucaultianas. Estamos utilizando este termo por que ele representa uma atividade de estudo e operações técnicas e científicas que tem como fim a elaboração de mapas interpretativos das práticas de planejamento educacional nas secretarias municipais de educação.



vai orquestrar as ações que não constam no PME. Assim como devemos diferenciar planejamento de plano, temos que diferenciar planejamento educacional das secretarias municipais do PME, pois são instrumentos de natureza e objetivos diferentes, mas não concorrentes.

O planejamento das ações das secretarias municipais, depende então de um instrumento de planejamento. Um instrumento onde se registra onde se está, e ações necessárias para onde se quer chegar. Um instrumento que defina cronograma, recursos financeiros, atores e padrões de qualidade do processo como um todo. Assim, procuramos nos grupos focais pistas e traços que nos guiassem em direção de práticas de planejamento, sistematizados ou não. Que estes nos fizessem compreender melhor como ocorre este fenômeno nos municípios pesquisados e como realizaram suas adesões ao PAR.

Pode-se afirmar que o PAR proporcionou às Secretarias Municipais de Educação contato com um modelo possível de instrumento de planejamento, com todas as características já descritas nesta pesquisa (FERREIRA, 2012). Os grupos focais mostram que tivemos adesões diferenciadas a esta política, mas não encontramos nenhuma forma de adesão integral a ela. O PAR induziu políticas isoladas por meio do financiamento complementar da União, mas não encontrou eco na indução de criação de prática de construção de planos localmente.

Ao serem questionados sobre se a secretaria tinha um planejamento educacional transformado em plano, os grupos citaram o PME, e não conseguiam compreender o que seria um 'Plano de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação'. Assim, detectamos que as secretarias materializam integralmente as ações que realizam. Os planejamentos transformados em forma de plano, estão relacionados principalmente com as 'atividades pedagógicas': a formação, a avaliação, as práticas pedagógicas, o currículo, os projetos políticos pedagógicos etc. Dentro deste contexto, encontramos quatro principais tipos de práticas de planejamento que aparecem, de forma associadas.

As 'práticas de planejamento burocráticas' são aquelas destinadas a cumprir uma determinação legal. Como exemplo, podemos citar, a construção do PME, pelo sistema municipal ou a elaboração de projeto político pedagógico das escolas. São documentos que foram elaborados, mas não são utilizados no cotidiano das instituições. Esta prática de planejamento está voltada para o cumprimento de um dispositivo legal e não para a finalidade a que se propõe.

As 'práticas de planejamento pedagógico' foram encontradas em todos os municípios pesquisados. As equipes têm grande afinidade com este tipo de planejamento e o realizam com desenvoltura. A dificuldade que as equipes pedagógicas encontram está na dissociação entre o planejamento pedagógico e os recursos financeiros. Estes permanecem concentrados nas figuras do Secretário e do Prefeito Municipal.

As 'práticas centralizadas no poder político' se caracterizam pela imposição das forças políticas na definição das prioridades da educação local. As prioridades existentes nos planos das equipes técnicas das secretarias são desprezadas ou substituídas por outras ações que tenham maior retorno político eleitoral.

As 'práticas de planejamento orçamentário' segundo os grupos focais, são realizadas por outras secretarias e departamentos da administração pública. Geralmente esta prática tem como objetivo atender burocraticamente as determinações legais e as exigências do Tribunal de Contas. O planejamento orçamentário carece de correspondência com as políticas das Secretarias de Educação.

Esta classificação está relacionada com os relatos e discursos encontrados nos grupos focais. Não estamos dizendo aqui o que é certo ou errado ou como deve ser feito. Esta pesquisa procura dialogar com a realidade dos sistemas e das Secretarias Municipais de Educação, mostrando que cada município aderiu e compreendeu a política do PAR à sua maneira. Os dados também mostram a importância da autonomia municipal e a necessidade das equipes técnicas das secretarias municipais em exercerem seu protagonismo em relação às práticas de planejamento educacional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho estaremos fazendo algumas considerações sobre cinco pontos abordados nesta pesquisa:

- 1) o planejamento público;
- 2) o planejamento educacional;
- 3) a política educacional do PAR;
- 4) as práticas de planejamento nos sistemas municipais de educação; e,
- 5) a possível influência do PAR nas práticas de planejamento local.

Inicialmente esta dissertação direcionou seus estudos para as questões do planejamento público e o planejamento educacional, com o objetivo de compreender a construção histórica e o debate teórico destes conceitos. A análise documental e a revisão bibliográfica demonstraram que os planejamentos educacionais brasileiros estão diretamente relacionados com o planejamento público, a economia política e estrutura do Estado. O estado brasileiro começou a adotar o planejamento como instrumento da política governamental, no início do século XX, na transição de uma economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial. Esta transição no sistema econômico e social derivou das mudanças na esfera do poder político e na estrutura econômica da sociedade. Neste contexto, o Estado brasileiro passou a desempenhar novas formas de organização e funcionamento burocrático e uma reorientação da economia do país.

Segundo Ianni (1977) durante o seu processo histórico de constituição, o Estado brasileiro assumiu de forma mais forte ou mais fraca duas tendências relacionadas às políticas econômicas, conforme a orientação política seus governos de plantão. A primeira tinha como pressuposto uma 'estratégia de desenvolvimento nacionalista' com vistas à criação de um capitalismo nacional, como única forma para o progresso econômico e social. A segunda, denominada de 'estratégia de desenvolvimento dependente', reconhecia as conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas internacionais. Por vezes, as alternâncias das tendências traziam para discussão uma terceira tendência, a 'estratégia de desenvolvimento socialista', mas seus representantes nunca ocuparam o poder de decisão da política econômica do estado brasileiro. Neste sentido o planejamento público no Brasil esteve sempre subordinado ao processo de constituição histórica do sistema capitalista.

Considerando as discussões sobre as concepções teóricas sobre o planejamento público, Almada (2012) considera três movimentos essenciais. O primeiro é o movimento que se caracteriza pela despolitização do conceito de planejamento. Este movimento considera o planejamento importante, independentemente dos modos de produção, afastando-se das discussões políticas econômicas. A segunda concepção teórica do planejamento, o de hiperracionalização do planejamento, apresenta o planejamento como algo inerente ao processo racional próprio dos seres humanos, naturalizando-o, e vinculado a sua despolitização. Um terceiro grupo de teóricos segue a linha da tecnocratização do planejamento. Estes especialistas valorizam muito mais os instrumentos e seus meios do que os propósitos a que servem.

Considerando estas discussões, devemos valorizar que existem questões importantes que antecedem e estruturam a discussão sobre o planejamento público. Entre elas está a discussão política do papel do Estado na construção de uma sociedade atenta aos desejos coletivos e individuais. A discussão do papel do estado no desenvolvimento econômico e social, não somente sob o viés capitalista. Situando o planejamento educacional, o estado brasileiro tem a responsabilidade de garantia do direito social à educação, não podendo abdicar da discussão sobre o sentido político da formação humana, de sua qualidade e equidade.

As concepções sobre o planejamento educacional no Brasil podem ser identificadas historicamente a partir de 1930. Segundo Saviani (1999), o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, introduz a ideia de plano como um instrumento de racionalidade científica. Mesmo sendo negado pelo primeiro Governo de Vargas, vai influenciar as políticas do Estado Novo, que vai revesti-lo de uma racionalidade de controle político-ideológico. O Estado neste período teve como função arbitrar os conflitos existentes entre tendências na defesa de uma educação pública e a educação confessional. Vinculada ao projeto nacional desenvolvimentista era um instrumento de inculcação dos princípios do Estado Novo.

Na discussão entre os educadores durante a formulação da LDB (Lei nº 4.024/1961), prevaleceu a tendência de defesa da liberdade de ensino e do direito da família. Com isto, o Plano de Educação indicado pela legislação para ser elaborado naquela oportunidade ficou reduzido a uma mera distribuição de recursos aos diferentes níveis de ensino. Com o golpe dos militares, em 1964, o planejamento da educação brasileira assumiu o viés tecnocrático, ficando sob a responsabilidade dos

técnicos do Ministério do Planejamento. Esta política, influenciada pela CEPAL, vai associar a educação ao desenvolvimento econômico de matriz capitalista. Passamos assim, de uma concepção liberal de planejamento, para uma concepção centralizada e tecnocrática de planejamento educacional. A saída dos militares do poder, possibilitou a tentativa de instalação de uma racionalidade democrática que não obteve sucesso. A década de 1990, sob influência da Conferência de Jomtien, se centrou na universalização da educação fundamental e na erradicação do analfabetismo. No entanto ficou marcada pela globalização e o neoliberalismo, inseriu nos planos educacionais uma racionalidade financeira, com redução dos gastos públicos e apoio à privatização da educação. Paralelamente ao plano do MEC, os movimentos sociais se organizaram para cumprir a agenda constitucional, que incluiu a aprovação da LDB/1996 e o PNE/2001. Com o PDE, em 2007, encontramos o planejamento educacional caracterizado como um instrumento gerencial voltado para a eficiência e efetividade da educação, com ênfase na participação social.

Este quadro histórico nos permite considerar que o planejamento educacional assumiu historicamente as características das políticas educacionais vigentes. Neste caso o planejamento educacional é um instrumento da política educacional, é a forma como se busca implementar determinada política no campo da educação (KUENZER; CALAZANS; GARCIA, 2003; SAVIANI, 1999).

Em relação às concepções teóricas do planejamento educacional, Almada (2012) nos apresentou um quadro conceitual separado em dois critérios: as concepções identificadas em relação ao modo de produção capitalista e concepções em relação ao papel atribuído à educação. Em relação ao modo de produção capitalista, ele aponta as concepções reformistas e as concepções progressistas. As concepções reformistas concebem o planejamento educacional como manutenção e aperfeiçoamento do modo de produção capitalista, apresentando o conceito de planejamento educacional como uma técnica racionalizante para alcançar-se a eficácia do sistema educacional. As concepções progressistas negam o modo de produção capitalista e colocam em evidência a relação entre a técnica e a política. O planejamento educacional é considerado um processo de intervenção social e institucional que articula os níveis técnicos, políticos e burocráticos. Ele requer a participação de todos os agentes sociais para, dependendo da conjuntura política possa-se implementar o planejamento educacional como uma prática social transformadora.

Em relação ao segundo critério: concepções em relação ao papel atribuído à educação, Almada (2012) categoriza como produtivistas, utilitaristas e autonomistas. A concepção de planejamento educacional produtivista tem como objetivo a eficiência do sistema, com a otimização dos recursos com maior produção. Esta concepção apoia-se nos princípios da administração empresarial, considerando o Estado uma empresa. As concepções utilitaristas colocam o planejamento educacional como instrumento do planejamento econômico. A formação humana subordina-se ao mercado de trabalho para atender às necessidades do capital, com menor custo possível. As concepções autonomistas concebem a educação como prática social autônoma em relação aos interesses da economia e do estado capitalista. Nesta concepção o planejamento educacional depende do contexto democrático para organizar e mobilizar a sociedade civil na perspectiva de mudança na lógica de produção da sociedade capitalista.

A nossa terceira consideração diz respeito à avaliação da política do Plano de Ações Articuladas (PAR) enquanto instrumento de planejamento da educação, no que diz respeito aos seus fundamentos e concepções. Os princípios do PAR podem ser encontrados explicitamente na política geral do PDE e implicitamente na concepção de seu instrumento diagnóstico. A partir dos desdobramentos dos princípios e objetivos constitucionais o PDE: "está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e, vi) mobilização social" (BRASIL/MEC, 2007b, p. 11).

O PAR, descrito no 'Plano de Metas', é definido como um conjunto de ações que visa o cumprimento de metas do PDE, tornando-se a base do convênio que rege o regime de colaboração entre a União e os municípios. Se acrescentarmos que o IDEB é um indicador de qualidade da educação no PDE, podemos caracterizar o PAR como um instrumento de planejamento educacional com forte caráter gerencial, voltado para resultados, para eficiência e efetividade da educação. O PAR foi concebido e elaborado por técnicos do MEC, que desconsideraram o acúmulo histórico das discussões educacionais presentes nas instituições representativas da sociedade civil e no PNE/2001. Isto aponta para a continuidade de uma concepção de política centralizada e tecnocrática por parte do Estado, na elaboração das políticas educacionais. Nos documentos analisados o PAR é considerado uma política com ações de curto, médio e longo prazo, e sua

implementação requer um processo de aprimoramento contínuo. Esta flexibilização é uma característica comum dos planejamentos estratégicos.

Num sentido ambíguo, o PAR apresenta em sua concepção uma proposta democrática, porque para a sua implementação pressupõe a formação do Comitê Local, com a participação de gestores, educadores e a comunidade. O Comitê Local além de participar da elaboração do diagnóstico da situação educacional local, deve mobilizar a sociedade, acompanhando a evolução do IDEB e a qualidade da educação. Ao mesmo tempo em que o PAR anuncia e proporciona uma concepção democrática de planejamento e gestão pública, ele traz em sua essência uma concepção gerencial de gestão. Podemos então concluir que o PAR, dentro do PDE, é um programa que concebe uma política de regime de colaboração mais efetivo, que traz a indução ao planejamento educacional sem precedentes (CAMINI, 2009; FERREIRA; FONSECA, 2013).

Em síntese o programa do PAR, enquanto instrumento de planejamento educacional apresenta uma concepção híbrida entre o planejamento tecnocrático e a participação social. Em sua essência tecnocrática contempla uma visão gerencial, pouco flexível e voltada para resultados. Coloca-se como uma ferramenta técnica executiva do MEC, que induz as políticas públicas locais por meio de auxílio técnico e financeiro, através de avaliação das políticas locais. Mesmo centralizada no MEC, esta ferramenta induz a participação social e a responsabilização dos gestores locais, fortalecendo a gestão democrática e descentralizando sua execução. Se por um lado o programa do PAR apresenta uma matriz produtivista utilitarista de planejamento, ele também possibilita uma prática social democrática que pode potencializar a mobilização e participação do cidadão no Estado, da defesa de seus direitos educacionais e de uma educação de qualidade. Na discussão da autonomia dos governos locais o PAR coloca-se como um campo de possibilidades, pois envolve o compromisso político dos gestores, dos profissionais e da sociedade. O movimento contínuo no processo de sua implementação pode não garantir a realização de objetivos de forma automática, mas pode estabelecer pontos de referências para as políticas educacionais.

A quarta consideração está relacionada ao contexto da implementação da política do PAR, em quatro municípios da Região Metropolitana de Curitiba nos quais realizamos nossa pesquisa de campo. A pesquisa teve como objetivo geral verificar o processo de implementação da política do PAR. E, como objetivos específicos



compreender as práticas de planejamento das Secretarias Municipais e se o PAR influenciou estas práticas. O roteiro de pesquisa utilizado para coleta e produção de conhecimento nos grupos focais, forneceu um conjunto amplo de informações sobre o contexto local e sobre o processo de implementação do PAR.

Quanto à adesão formal à política, identificamos que todos os municípios pesquisados constituíram seus Comitês Locais, realizaram o diagnóstico educacional local e ofereceram condições técnicas, estruturais e de pessoal, para a implementação da política. O entusiasmo inicial com a política do PAR garantiu a adesão e o apoio político dos municípios, com o passar do tempo, este instrumento que resolveria os problemas locais perdeu seu encanto. As dificuldades com sua implementação, o financiamento insuficiente e a demora para a liberação de recursos desestimularam os municípios. O PAR hoje é reconhecido mais pelo seu atrativo financeiro, do que um instrumento de viabilização do Plano de Metas. Localmente esta política teve seu sentido reduzido à captação de recursos junto ao Governo Federal, perdendo sua conexão com seus objetivos programáticos.

No início de sua implementação e durante as mudanças de técnicos e gestores, os municípios tiveram dificuldades com o despreparo dos agentes das Secretarias Municipais. Com isto, dois municípios justificaram a contratação de empresa privada de assessoria, para implementação e monitoramento dos programas do PAR. Os entrevistados reclamaram ainda da falta de boas informações e do suporte técnico oferecido pelo MEC. Pois, entendem que os procedimentos técnicos e a plataforma do SIMEC, exigem um melhor preparo dos profissionais das Secretarias.

A mobilização social está colocada como um dos pilares do PDE e pesquisas citadas caracterizam o PAR como um instrumento tecnocrático que possibilita a participação social. Localmente, esta política nos mostra resultados menos otimistas. Observamos que o Comitê Local para avaliação e acompanhamento da efetivação dos programas do PAR e da qualidade da educação, tem uma participação ínfima neste processo, arriscamos dizer que são comitês com características burocráticas. Esta constatação permite deduzir que houve um esvaziamento da expectativa de democratização e participação da sociedade. Existe uma variação na periodicidade das reuniões: um dos municípios, onde o Comitê Local está alocado no CME, realiza reuniões mensais; dois dos municípios realizam reuniões anuais, com 50% de presença de seus membros; um dos municípios não

fixou a periodicidade de reuniões, permanecendo até dois anos sem realizá-las. A presunção da política do PAR em atender os princípios constitucionais democráticos, contrapõe-se às práticas centralizadoras ou liberais verificadas no âmbito local. Na realidade, a mobilização social e a democracia proclamada no PAR encontram em seus caminhos construções sociais diferenciadas quanto ao seu conceito e sua metodologia. Na prática percebemos uma predominância de que os aspectos participativos resumem-se a uma reunião esporádica, onde a Equipe Local passa as informações sobre o andamento do PAR para o Comitê Local. Existe uma maior centralidade do PAR nas ações de Equipes Locais do que sobre os Comitês Locais, sendo que os poderes de decisão sobre as contrapartidas financeiras municipais concentram-se nas figuras do(a) Secretário(a) e do Prefeito.

A influência do PAR na oferta e na qualidade educacional foi subjetivamente afirmada pelos grupos focais e os resultados do IDEB apontam para esta melhora em todos os municípios pesquisados. A partir dos relatos, podemos dizer que ficou mais evidente aos municípios como se processa o regime de colaboração inerente a esta política. Os programas de assistência técnica e financeira do MEC puderam ser facilmente identificados pelas prefeituras locais.

Em nenhum dos municípios encontramos práticas de planejamento transformadas em plano de gestão educacional. Constatamos nas falas dos grupos que existe certa dificuldade de associação entre o PAR, o PME e o Plano Plurianual enquanto elementos componentes de um mesmo instrumento que poderia configurar-se num planejamento educacional municipal. Segundo os mesmos relatos, as práticas de planejamento das secretarias restringem-se a um conjunto de ações elaborado pelos departamentos que compõe a estrutura organizacional das Secretarias. Estes planos de ações são elaborados anualmente, a partir de encaminhamentos dos departamentos e das consultas e reivindicações das unidades de ensino, representados pelas vozes dos diretores e pedagogos.

Podemos dizer que existe a ausência de um planejamento educacional global e intersetorial nos municípios, levando em consideração que o planejamento educacional não está relacionado com o plano de desenvolvimento econômico, social e cultural do município. As práticas de planejamento educacional são fragmentadas, elas formam um mosaico de ações isoladas, que se associam conforme as necessidades pragmáticas locais. Esta concepção fragmentada e associativa, pode ser identificada em quatro práticas de planejamento:

- ♦ *As práticas de planejamento burocráticas:* são práticas fundamentadas nas obrigações de cunho legal que regem a educação e o orçamento público. Estas práticas são marcadas por ações que despolitizam e descaracterizam os fundamentos das políticas educacionais. A instituição dos Conselhos Municipais, dos Conselhos Escolares, do Currículo Municipal, dos Projetos Políticos Pedagógicos etc., não garantem os fins político-educacionais que os originaram. O processo de concepção e a elaboração da política do PAR ilustram este tipo de prática, se comparamos com o processo de implementação que tratamos de abordar nesta pesquisa.
- ♦ *As práticas de planejamento pedagógico:* todas as Secretarias Municipais pesquisadas têm ampla autonomia para elaboração do planejamento pedagógico, que se restringem somente pela disponibilidade de orçamento municipal. Neste sentido o planejamento pedagógico descola-se das atividades do planejamento orçamentário, da dimensão da gestão educacional e da dimensão da infraestrutura. As práticas de planejamento pedagógico elaborado pelas equipes locais concentram-se principalmente na formação continuada de professores, nas práticas pedagógicas e na avaliação.
- ♦ *As práticas centralizadas no poder político:* a definição de reformas, ampliações e construção de unidades de ensino, de aquisição de materiais didáticos e tecnológicos, a realização de concursos nem sempre obedecem às reais necessidades apontadas nos diagnósticos locais. As ações que envolvem grandes investimentos e são mais visíveis aos olhos da população, passam por decisões políticas centradas nas figuras do Prefeito e do Secretário de Educação.
- ♦ *As práticas de planejamento orçamentário:* configuradas no PPA, LOA e LDO, também se configuram como práticas burocráticas. Pois seu intuito principal é garantir a aplicação dos recursos à vinculação orçamentária em educação, atender a Lei de Responsabilidade Fiscal e atender aos encaminhamentos técnicos do Tribunal de Contas. O planejamento orçamentário da educação deve conter as ações das políticas educacionais locais. Os relatos de pesquisa demonstram uma ausência de diálogo entre os atores do planejamento pedagógico e os atores do planejamento orçamentário. Isto demonstra que o PPA é elaborado de

forma genérica, tendo por objetivo apenas atender os dispositivos constitucionais.

Como última consideração, gostaríamos de retornar à pergunta inicial desta pesquisa: o PAR, enquanto instrumento de planejamento educacional, induz as práticas de planejamento dos sistemas municipais de educação? O que procuramos tratar essencialmente nesta pesquisa, diz respeito ao que é a política do PAR, enquanto instrumento de planejamento educacional, e como ela configurou-se nos sistemas municipais de educação. Segundo Farenzena et al. (2012, p. 163).

Não estamos dizendo como deve ser, ou o que deve ser feito; queremos apontar como é; e chamar a atenção de que, em nossos estudos sobre as políticas públicas, o que mais comumente encontramos são adesões imperfeitas às políticas, mais do que adesões. (FARENZENA et al., 2012, p. 163)

O PAR proporcionou aos municípios o contato com uma ferramenta de gestão educacional diferenciada. Isto permitiu aos municípios a experimentação de um instrumento de planejamento educacional amplo. Mesmo com as críticas levantadas, o PAR possibilitou a elaboração de um diagnóstico educacional amplo do município, contemplado pelas várias dimensões e áreas educacionais do plano e pelo IDEB como indicador de referência da qualidade para educação local. Os grupos focais indicaram que de forma direta, o PAR não se constituiu como um instrumento exemplar, que induzisse as práticas de planejamento local, nem por seus fundamentos, nem por sua ferramenta técnica.

Esta pesquisa teve dificuldades de produzir alguma informação mais objetiva sobre as possibilidades de indução do PAR. O silêncio e a hesitação sobrepuseram-se ao diálogo construtivo e informativo. A falta de aderência política local e a subutilização do PAR proporcionaram uma análise minimizada destes elementos. Pois, conforme observamos, o planejamento educacional no interior das secretarias é representado pela somatória dos planos de ações de seus departamentos. Observamos assim uma prática de planejamento dual nesta relação com o PAR. Existe por um lado o planejamento pedagógico elaborado pela Secretaria, onde as ações projetadas contam com financiamento e recursos próprios do município. Existem ações que o município insere na plataforma PAR, na esperança de se utilizar os recursos advindos do Governo Federal. Neste sentido as práticas de planejamento conservaram-se, adicionadas por possíveis ações propostas pelo PAR.

Esta pesquisa sobre as práticas de planejamento educacional dos sistemas municipais de educação remete-nos à necessidade de aprofundamento de três questões. A primeira destaca a importância e necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre as políticas educacionais em âmbito local. A centralização da configuração e a elaboração das políticas educacionais no Governo Federal apresentam variações e diferenças em relação às suas ações e concepções, no seu processo de implementação.

A segunda questão que devemos aprofundar é a discussão sobre o exercício da autonomia federativa e do protagonismo político dos municípios. Considerando que o sistema educacional brasileiro foi historicamente descentralizado, poderíamos encontrar localmente políticas educacionais concorrentes com a proposição de planejamento educacional da União. Entretanto, as garantias constitucionais de auto-organização não garantem aos municípios sua autossuficiência financeira, o que dificulta a elaboração de políticas locais que atendam às necessidades dos sistemas educacionais. A autonomia não é coisa dada pela força da lei, a autonomia em relação às políticas educacionais é algo que se constrói. Por outro lado, o conceito liberal de autonomia concebida pelos entes federados, não produz uma relação intergovernamental, tendo como base a responsabilização educacional, afastando a essência do pacto federativo e o regime de colaboração. No caso do PAR, retomamos a velha discussão sobre o compromisso político e a competência técnica necessária para os agentes da educação para a melhoria das políticas educacionais locais. A capacidade política de gestão de políticas educacionais exige uma forma de cooperação entre os atores sociais para a garantia dos direitos educacionais e uma formação humana de qualidade.

Consideramos finalmente que o problema de nossa pesquisa não foi totalmente explorado. A metodologia empregada não permitiu o desvelar com mais objetividade a realidade sobre as práticas de planejamento educacional nos municípios. Algumas pistas revelam que as práticas de planejamento educacional local, quando existem, sejam elas democráticas, tecnocráticas ou patrimonialistas, são concretizadas localmente como um rol de atividades e ações pedagógicas fragmentadas. Neste sentido, o desenvolvimento de uma pesquisa de estudo de caso poderia mostrar-se mais profícua para investigar a realidade sobre as práticas de planejamento dos Sistemas Municipais de Educação.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. et al. **O sistema Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação/SASE, 2014. Disponível em: <[http://PNE.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://PNE.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

ALMADA, J. U. P. de S. Para além da dualidade matusiana e da troica gandiniana: uma análise das concepções do planejamento público e educacional. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/3916/2064>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ALMADA, J. U. P. de S. **Planejamento público e educacional no Brasil: uma análise das relações entre planejamento e educação**. 2012. São Luís, 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <[http://www.tedebr.ufma.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=729](http://www.tedebr.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=729)>. Acesso em: 31 maio 2015.

ALMEIDA, P. R. de. A experiência brasileira em planejamento econômico: uma síntese histórica. In: GIACOMINI, J.; PAGNUSSAT, J. L. (Orgs.). **Coletânea Planejamento e orçamento governamental**. Brasília: ENAP, 2006.

ALVES, A. J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, S. B. **A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

AMORIM, M. D. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. 2011. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/milenediasamorim>>. Acesso em: 31 maio 2015.

ANTUNES, V. de F. P. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8237-a-utilizacao-dos-resultados-da-avaliacao-institucional-externa-da-educacao-basica-no-ambito-do-plano-de-acoes-articuladas-par-em-municipios-sul-mato-grossenses-2007-2010.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2015.

ARRETCHE, M. T. S. O mito da descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 11, p. 44-66, 1996. [versão on-line p. 1-27]. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/RBCS\\_96.pdf](http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/RBCS_96.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2015.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche\\_2002.pdf](http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2015.

AZEVEDO, F. de. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris : Presse Universitaires de France, 1977.

BATISTA, N. C. et al. Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 75-92, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=75>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BERNARDES, A. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação**, v. 2, n. 18, p. 39-62, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://infoonu.wordpress.com/2012/11/16/historia-da-onu/>>. Acesso em: 31 maio 2015.

BODIÃO, I. da S. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335-358, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651115>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00335.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Série Educação Cidadã 3).

BORDIGNON, G. **Sistema Nacional Articulado da Educação: o papel dos conselhos municipais de educação**. CONAE, 2009. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo\\_genuino.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_genuino.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BORDIGNON, G.; ARAÚJO, M. R. de. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/perfil\\_2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/perfil_2006.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BORDIGNON, G.; QUEIROZ, A.; GOMES, L. **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília: FNE-MEC, 2011. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BORGES, M. S. **Regime de Colaboração e o PAR: análise de implantação na Bahia 2009-2010**. 2012. 194 p. Dissertação (Mestrado em educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/0409141626.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934)**. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações**. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998. Estabelece normas para a elaboração e execução do Plano Plurianual e dos Orçamentos da União, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 out. 1998. p. 9. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2829.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2829.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abr. de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de nov. de 2007. p. 18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 31 maio 2015.



BRASIL. Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938. Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 01 de ago. de 1938, p. 15227 (Retificação). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-579-30-julho-1938-350919-publicacao-original-126972-pe.html>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.058, de 19 de janeiro de 1939. Institue o "Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamentos da Defesa Nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 23 de jan. de 1939, p. 1825. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1058-19-janeiro-1939-349207-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de set. de 1996, p. 18109. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dez. de 2006, p. 5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de nov. de 2009, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. III PND – **III Plano Nacional de Desenvolvimento – 1980/85**. Rio de Janeiro: IBGE, 1980. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/493>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. **CLBR de 1834**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de dez. de 1961, p. 11429. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de ago. de 1971, ret. 18 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.727, de 04 de novembro de 1971. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=120837>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 6.151, de 04 de dezembro de 1974. Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 de dez. de 1974, p. 13869 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6151.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6151.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. de 1996, p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de dez. de 1996, p. 28442. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, de 28 de abr. de 1999, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de jan. de 2001, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de jan. de 2003, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de jun. de 2007, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de set. de 2007, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de mar. de 2008, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de jul. de 2008, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de jan. de 2012, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de jul. de 2012, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de jun. de 2014, p. 1, edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Transformado na Lei Ordinária nº 13.005/2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL/MEC. **Compromisso Todos pela Educação**: passo a passo, 2007. Brasília: Secretaria de Educação Básica / Ministério da Educação, 2008.

BRASIL/MEC. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento-Referência. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL/MEC. **Educação brasileira: indicadores e desafios**: documentos de consulta. Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BRASIL/MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

BRASIL/MEC. **Instituir um Sistema Nacional de Educação**: agenda obrigatória para o país. [Texto elaborado com a contribuição de Carlos Augusto Abicalil, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Fernandes Dourado e Romualdo Luiz Portela de Oliveira]. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas Municipais (SASE/MEC) / Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2015b. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE\\_junho\\_2015.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL/MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL/MEC. **Orientações para Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Estados e Distrito Federal (2011-2014)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9399-manualelaboracao-par-estadual-1114-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9399-manualelaboracao-par-estadual-1114-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL/MEC. **PDE em 10 Capítulos**: ações que estão mudando a história da educação brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL/MEC. **Plano de Ações Articuladas**. 2015a. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

BRASIL/MEC. **Planos de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: <<http://PNE.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL/MEC/SASE. **O Sistema Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: <[http://PNE.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://PNE.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **II PSEC – II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1976. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002052.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek**. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/490>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução / CD / FNDE / nº 29**, de 20 de junho de 2007. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000029&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2007&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000029&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO; P. S., WILHEIM, J.; SACHS, I. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 222-259. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73estadopatrimonial-gerencial.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19797/11535>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

CAMINI, L. **Gestão Educacional e a relação entre Entes Federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CAMPOS, R. O. **Planejamento do desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: FGV/EBAP, 1954.

CARVALHO, H. M. **Introdução à teoria do planejamento**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CARVALHO, M. do C. B. de.; BARREIRA, M. C. R. N. Apresentação. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 5-12.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Sobre a CEPAL**. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/about>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

CNDE – Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Plano Nacional de Educação**. [2014]. Disponível em: <<http://campanha.org.br/o-que-fazemos/plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

CORREA, N. M. **Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS**: análise dos indicadores. 2012. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/1733>>. Acesso em: 31 maio 2015.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, M. C.; COSTA, J. M. A.; ARAÚJO, R. B. M. de. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 93-110, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=93>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 13-30, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19325/11225>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FARENZENA, N. et al. Implementação de Planos de Ações Articuladas: achados de uma pesquisa de avaliação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 151-165, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/526>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

FÁVERO, O.; HORTA, J. S. B; FRIGOTTO, G. Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 83, p. 5-14, nov. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/949.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

FÉLIX ROSAR, M. F.; SOUSA, M. S. de. As políticas educacionais no contexto do Estado Neoliberal na América Latina. **Revista Políticas Públicas**, v. 5, n. 1.2, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3700/1716>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

FERNANDES, F. S. Abordagens de planejamento educacional em Cadernos de Pesquisa (1972-1986). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 522-546, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a04v44n153.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

FERNANDES, F. S. **Planejamento educacional: conceitos, definições e mudanças**. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-1850--Int.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2006.

FERREIRA, E. B. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Líber Livros, 2013.

FERREIRA, E. B. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 88, p. 545-566, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0545.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FERREIRA, E. B. Planejamento Educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=45>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

FERREIRA, E. B; FONSECA, M. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Líber, 2013. cap. 11.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FGV/CPDPC – Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Plano Salte**. [2015a]. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdpc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-salte>>. Acesso em: 31 maio 2015.



FGV/CPDPC – Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social**. [2015b]. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-trienal-de-desenvolvimento-economico-e-social>>. Acesso em: 31 maio 2015.

FNDE/SIOPE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Relatórios Municipais**. [2015]. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriosMunicipais.jsp>>. Acesso em: 31 maio 2015.

FONSECA, M. O Planejamento educacional: entre a política de estado e a demanda social. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. **Anais...** Porto, Portugal: ANPAE, 2014. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/MariliaFonseca\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MariliaFonseca_GT5_integral.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2015.

FONSECA, M.; ALBUQUERQUE, S. V. de. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 61-74, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=61>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

FRIEDMANN, J. R. P. **Introdução ao planejamento democrático**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1959.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Manual de Orientação**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GIACOMONI, J.; PAGNUSSAT, J. L. (Orgs.). **Planejamento e orçamento governamental**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, 2003, p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. O planejamento educacional na pós-graduação em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 494-521, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a03v44n153.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

IANNI, O. **Estado e Capitalismo no Brasil**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Brasiliense, 1989.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. [2015]. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=41&search=parana>>. Acesso em: 13 maio 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados finais do Censo Escolar 2015. [2015]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 13 maio 2015.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Cinco décadas de história. **Revista IPEA**, Brasília, v. 10, n. 80, 23 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com&catid=>>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JUNQUEIRA, D. S. da S. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil**: o Plano de Ações Articuladas escola-união. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M5GUS/disserta\\_\\_o\\_a\\_implementa\\_\\_o\\_de\\_novos\\_modos\\_de\\_regula\\_\\_o\\_\\_deb.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M5GUS/disserta__o_a_implementa__o_de_novos_modos_de_regula__o__deb.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 31 maio 2015.

KEYNES, J. M. **A Teoria Geral do Emprego do Juro e da Moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 5, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041213115340.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LÁZARI, E. S. de M. **Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2012. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, Mato Grosso, 2012. Disponível em: <[http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/eliane\\_siqueira\\_de\\_medeiros\\_lazari.pdf](http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/eliane_siqueira_de_medeiros_lazari.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2015.

LEWIS, W. A. **Os princípios do planejamento econômico**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2013.

MAFASSIOLI, A. da S. **Plano de Ações Articuladas**: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS. 2011. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400003)>. Acesso em: 04 abr. 2015.

MARTINS, P. de S. Planejamento e Plano Nacional de Educação. Cadernos Aslegis, Brasília, DF, n. 39, p. 91-118, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.aslegis.org.br/images/stories/PDF/Planejamento-e-Plano-Nacional-de-Educacao.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MATUS, C. **Adeus, senhor presidente**: governantes governados. São Paulo: FUNDAP, 1996.

MATUS, C. **Política, planejamento e governo**. Brasília: IPEA, 1993.

MELO FILHO, L. G. P. de. O Município como ente Federativo. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, 23 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.41832>>. Acesso em: 13 maio 2015.

MICHAELIS. **Influência**. In: Michaelis – Moderno Dicionário. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/influencia%20\\_983572.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/influencia%20_983572.html)>. Acesso em: 31 maio 2015.

MURANAKA, M. A. S.; MINTO, C. A. A organização da Educação Escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, A. A. R.; LEITE FILHO, C. A. P.; RODRIGUES, C. M. C. **O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas**. XXXI Encontro da ANPAD: Rio de Janeiro, 22 a 26 de set. 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

OLIVEIRA, E. dos S. de; CYPRIANO, A. M. C. **O Planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI**: aspectos históricos. Anpae, 2014. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/Elisan geladosSantosdeOliveira\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/Elisan geladosSantosdeOliveira_GT5_integral.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

OLIVEIRA, F. Prefácio [1977]. In: OLIVEIRA, F. **Noiva da revolução/Elegia para uma re(li)gião**: Sudene, Nordeste, Planejamento e conflitos de classe. São Paulo: Boitempo: 2008. p. 125-134.

OLIVEIRA, J. A. P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 1, p. 273-288, mar./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a06.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

OLIVEIRA, R. T. C.; SCAFF, E. A. da S. **Gestão das Políticas Educacionais e seus mecanismos de centralização de descentralização**: o desafio do Plano de Ações Articuladas. Relatório Técnico final da pesquisa realizada em municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

OLIVEIRA, R. T. C. de; SCAFF, E. A. da S.; SENNA, E. Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 133-146, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=133>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

OLIVEIRA, V. R. de. Participação social nos planos plurianuais do Governo Federal: uma história recente. **Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 24-43, 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao%20nos%20ppas%20da%20unio.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PACCINI, J. L. V.; CORRÊA, N. M. Planejamento da política para a educação especial nos Planos de Ações Articuladas (PAR) de municípios sul-mato-grossenses. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 147-164, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=147>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

PAULO, L. F. A. O PPA como instrumento de planejamento e gestão estratégica. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 171-187, 2010. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/44/42>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PERONI, V. M. V. et al. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 31-44, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=31>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

QUINTILIANO, L. D. **Autonomia federativa**: delimitação no Direito Constitucional brasileiro. 2012. Tese (Doutorado em Direito do Estado). Faculdade de Direito do Largo São Francisco, USP, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20443\\_arquivo.pdf](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20443_arquivo.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2015.

RODRIGUES, C. M. L. et al. **Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação** – Pesquisa exploratória. Série Relatórios de Pesquisa – v. 1, n. 1. CARVALHO, R. T. de. et al. (Coords.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/imprensa/relatoriopesquisaexploratoriaavaliacaopar.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2015.

ROOS, C. **O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a gestão municipal**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3141/PAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 maio 2015.

SANTANA, L. T. **O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários**: o exercício cooperativo em análise. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90097>>. Acesso em: 31 maio 2015.

SANTANA, L. T.; ADRIÃO, T. M. de F. Plano de Ações Articuladas em municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 111-132, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf#page=111>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

SARMENTO, D. C. Autonomia Municipal: sistemas municipais de ensino. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1 e 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/8-Texto-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Diva-abstrat.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

SAVIANI, D. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, S. Z.; MARTINS, A. M. A gestão da educação básica na esfera municipal: papel do Governo Federal na indução de programa. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. v. 1. p. 1. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt05\\_trabalhos\\_pdfs/gt05\\_2635\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2635_texto.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SOUZA, D. B. de.; BATISTA, N. C. Balanço das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 105-131. jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00105.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

SOUZA, J. R. B. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo? Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25. Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, 2.2011, São Paulo. **Anais...** Recife. ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0079.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2015.

TINBERGEN, J. **Planejamento central**. São Paulo: Atlas, 1964.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Dossiê: Estudos sobre implementação de planos e programas para a educação básica. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2015.

VOSS, D. M. da S. **Os movimentos de recontextualização da Política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos**: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1676/1/Dulce%20Mari%20da%20Silva%20Voss\\_Tese.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1676/1/Dulce%20Mari%20da%20Silva%20Voss_Tese.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2015.

## APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Sr.(a) Secretário(a) Municipal de Educação.

---

Eu, Cassio Joaquim Moletta, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, orientado pelo Professor Dr. Marcos Edgar Bassi, estou realizando a pesquisa intitulada: "O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a indução das práticas de planejamento nos Sistemas Municipais de Educação", vimos através desta solicitar sua autorização para a coleta de dados neste órgão municipal. Esta coleta de dados pretende:

- ♦ Valorizar o protagonismo dos municípios na melhoria da educação brasileira;
- ♦ Descrever as principais dificuldades e iniciativas dos agentes municipais na implementação do Plano de Ações Articuladas.
- ♦ Avaliar em que proporção a política do Plano de Ações Articuladas induz as ações e as práticas de planejamento dos sistemas municipais de educação.
- ♦ Levantar elementos que caracterizam as práticas de planejamento dos sistemas municipais de educação, dentro do pacto federativo.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes dos grupos focais. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos participantes, o retorno dos resultados da pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Atenciosamente,

Contato:

Cassio J. Moletta (41) xxxx-xxxx – email: cassiomoletta@gmail.com

Marcos Edgar Bassi – e-mail: marcos.e.bassi@gmail.com





## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO EXPLICATIVO SOBRE O GRUPO FOCAL E COLETA DE INFORMAÇÕES**

### **ABORDAGEM QUALITATIVA**

É um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas específicos, para compreensão do objeto de estudo em seu contexto social e histórico, no qual ocorrem os significados e onde a racionalidade cede espaço para a subjetividade (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007).

### **GRUPO FOCAL**

É uma técnica de coleta de dados e de avaliação que oferece informações qualitativas sobre o objeto de estudo. A noção de grupo focal se apoia no desenvolvimento de reflexões grupais, com o objetivo da criação do conhecimento a partir das experiências, sentimentos, percepções e preferências dos participantes.

Uma das maiores riquezas deste método está na tendência humana em formar opiniões na interação com outros indivíduos.

A preservação da identidade dos participantes é garantida em função de que a construção do conhecimento é realizada pelo conjunto das pessoas que compõe o grupo, e não pelas pessoas individualmente (GATTI, 2005; GONDIM, 2003; OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007).

### **COLETA DE INFORMAÇÕES**

É realizada a partir de um roteiro, onde uma pessoa fala de cada vez, evitando discussões paralelas, sem que alguém do grupo domine a discussão e onde todos têm o direito de dizer o que pensa. A sessão deverá ser gravada sob a autorização dos participantes e terá duração máxima de duas horas (GATTI, 2005; GONDIM, 2003; KIND, 2004).

### **REFERÊNCIAS**

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, 2003, p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 5, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041213115340.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

OLIVEIRA, A. A. R.; LEITE FILHO, C. A. P.; RODRIGUES, C. M. C. **O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas**. XXXI Encontro da ANPAD: Rio de Janeiro, 22 a 26 de set. 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

### APÊNDICE 3 – ROTEIRO GERAL

- I. Atividades profissionais na Secretaria Municipal e suas relações com o PAR.
- II. Condições técnicas, estruturais, políticas, de pessoal e financeira do Sistema Municipal para implementação do PAR.
- III. Acompanhamento do Comitê Local sobre as ações e programas do PAR.
- IV. Impressões sobre a influência das ações e programas do PAR na oferta e na qualidade da educação local.
- V. Caracterização do PAR enquanto instrumento de planejamento educacional e suas relações com o:
  - a) Plano Municipal de Educação;
  - b) Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).
- VI. Caracterização das práticas de planejamento e ações da Secretaria Municipal.
- VII. Relação entre as ações e programas do PAR e o planejamento educacional da Secretaria Municipal.
- VIII. Influência do PAR sobre o planejamento educacional local.
- IX. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a indução das práticas de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação.
- X. Considerações gerais.



## APÊNDICE 4 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO I

**Título da pesquisa:** "As práticas de planejamento educacional nas Secretarias Municipais de Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR)?"

**Aluno pesquisador:** Cassio Joaquim Moletta

**Telefone para contato:** (41) xxxx-xxxx

**Orientador:** Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

Eu, Cassio Joaquim Moletta, venho por meio deste solicitar ao(a) Sr.(a) Secretário(a) Municipal de Educação \_\_\_\_\_, a realização de coleta de informações com a equipe técnica do Plano de Ações Articulada. A pesquisa qualitativa utilizará a metodologia do grupo focal, para compor o levantamento de dados para este estudo. Fica assegurado que a participação será voluntária e não remunerada, e também o direito de receber respostas às dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa, independentemente de sua fase.

Quanto aos riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos, nem danos morais. Quanto aos benefícios: A presente pesquisa proporcionará o conhecimento sobre o processo de implantação do PAR nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e sua influência sobre as práticas de planejamento educacional nos sistemas municipais de educação.

Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima, pois serão mantidas na Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

..... de ..... de 2015.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do gestor municipal

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do pesquisador



## APÊNDICE 5 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO II

**Título da pesquisa:** "As práticas de planejamento educacional nas Secretarias Municipais de Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR)?"

**Aluno pesquisador:** Cassio Joaquim Moletta

**Telefone para contato:** (41) xxxx-xxxx

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

Eu, Cassio Joaquim Moletta, venho por meio deste solicitar aos participantes do grupo focal, abaixo denominados, que a sessão de coleta de dados seja gravada e transcrita para compor os dados da pesquisa, mantendo sua identidade preservada.

Fica assegurado que a participação é voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Quanto aos riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos, nem danos morais. Quanto aos benefícios: A presente pesquisa proporcionará a produção de conhecimento sobre o processo de implantação do PAR nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e sua influência sobre as práticas de planejamento educacional local.

Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima, pois serão mantidas na Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

....., ..... de ..... de 2015.

Nome	Assinatura





## **APÊNDICE 6 – RELAÇÃO DE PROGRAMAS, APOIOS TÉCNICOS OU FINANCEIROS RELACIONADOS AO PAR**

- ♦ Pró-Conselho
- ♦ Kit Educação Integral – Mais Educação
- ♦ Programa para Classes Multisseriadas do Campo
- ♦ LSE – Levantamento da Situação Escolar
- ♦ Pradime – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
- ♦ Programa Nacional Escola de Gestores – Cursos de Especialização ou Extensão para Gestores Escolares
- ♦ Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação
- ♦ Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE
- ♦ Programa Saúde na Escola e Programa Saúde e Prevenção
- ♦ Programa Bolsa Família Sistema Presença
- ♦ Programa de Modernização Administrativa e Financeira dos Sistemas de Ensino do BNDES
- ♦ Programa de Reestruturação da Rede Física da Educação Básica
- ♦ FNDE – PREGÃO Mobiliário Escolar Sala de Aula
- ♦ PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional – laboratórios, lousas, projetores
- ♦ Uniforme Escolar
- ♦ Caminho da Escola Ônibus Escolar
- ♦ Programa de Implantação de Salas de Recursos e Recursos Multifuncionais
- ♦ Pregão Brinquedos didáticos para Educação Infantil
- ♦ Pregão Instrumentos musicais e eletrônicos
- ♦ SECADI – Material Didático



## APÊNDICE 7 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO CAMPO LARGO

### Gravação 4

**Município:** Campo Largo

**Duração:** 51 min

(Introdução)

**Cassio:** *Então, boa tarde a todas. [...] Eu queria agradecer o professor Alexandre, que sempre acompanha como observador, na coleta de dados, né? Mas agradecer principalmente vocês, de disporem o tempo de vocês. Meu nome é Cassio Moletta, sou mestrando pela Universidade Federal, pela pós-graduação de... em Educação, daquela universidade. Então vamos dar início ao trabalho de coleta de dados do grupo focal, da pesquisa "O Plano Articulado de... O Plano de Ações Articuladas e a Indução de Práticas de Planejamento nos Sistemas Municipais de Educação". Num primeiro momento eu gostaria que o grupo descrevesse as suas atividades e o que conhece do PAR, o que faz em relação ao PAR, qual que é sua ligação, né? Com o PAR, né? Ou como gestora, como técnico, né? Ou como avaliador, enfim. Poderia começar? Poderia fazer a apresentação...*

**A:** *Eu posso citar nomes?*

**Cassio:** *Pode, pode...*

**A:** *Então, eu sou 'A', trabalho hoje como coordenadora da equipe de ensino fundamental, isso há dois anos, estou aqui na Secretaria. Então, algumas ações do PAR eu não acompanhei de perto, né? Principalmente a questão de implementação do PAR no município, né? Porém, como coordenadora de uma equipe de... de... né? De ensino fundamental, a gente sempre tem essa ligação com o pessoal responsável pelo PAR e temos muitas das ações que acontecem no PAR que hoje, né? Estão diretamente ligadas às instituições de ensino do município. A princípio seria isso.*

**B:** *Bom... é... Eu e a minha colega fazemos todas as descrições. Nós somos técnicas, na verdade, do PAR né? Eu comecei com o PAR desde 2011, mas, na verdade, em 2011 ainda o PAR estava travado. Então nós começamos a*

*desenrolar né? Todas essas questões envolvidas, que o município estava envolvido, e na verdade não tinha como se articular. Então nós começamos a desmembrar o PAR na verdade em 2012, né? 'C'? E a partir dali que nós começamos a envolver as escolas do município. As ações realmente que o município estava envolvido e na verdade não sabia.*

**Cassio:** *O que você quer dizer com "tava travado"? O município...*

**B:** *Tinha as ações, mas o PAR não funcionava. Então não tinha nenhuma ação desenvolvida ainda pelo PAR, naquele dado momento.*

**Cassio:** *Você lembra se o comitê local já tinha sido formado ou se 'tava sendo alimentada a plataforma...*

**B:** *Nenhuma ação... nenhuma ação. Só no papel ele estava montado, entende?*

**C:** *Meu nome é 'C', também trabalho como técnica do PAR, complementando o que a 'B' comentou, ele estava travado também porque anteriormente havia, como se fosse uma empresa terceirizada, que era responsável pelo PAR, né? E aí, na verdade, nós, enquanto equipe, pouco sabíamos dele. Então é... quando nós tomamos... quando o professor nos chamou pra trabalharmos com ele, com o PAR, nós não tínhamos noção do que era o PAR, né? Fomos descobrindo aos poucos. E daí que nós fomos descobrindo que ele 'tava travado, que ele não tinha... nós não tínhamos acesso a senha, não tínhamos acesso aos... às ações, nós não poderíamos mexer em nada. Então nós tivemos que fazer alguns trâmites junto ao FNDE pra que isso fosse liberado. Então é como se ele estivesse, naquele momento, ele estava travado realmente. Nós não poderíamos mexer nele. Por coisas que tinham acontecido anteriormente, né?*

**D:** *Meu nome é 'D'. Eu tô trabalhando com o PAR desde agosto. Então não sei muita coisa. O que eu tô fazendo é a parte de compra de mobiliário pra... pra os CMEI's que vão ser construídos, e de alguns outros itens também que o FNDE libera verba pra gente, né? Pra fazer a compra. Então eu tô fazendo o processo de licitação, nas compras e só.*

**Cassio:** *Tudo isso. É importante, não adianta fazer a política se não tem quem compre.*

**E:** *Meu nome é 'E', eu trabalho com o PAR desde 2011, eu estou desde 2011, e quando eu assumi ele, ele já tinha, na época ele tinha um CMEI cadastrado, que a pessoa cadastrava mas, tipo, não ia acompanhando, então ia sempre dando [ininteligível], tipo, a pessoa não acompanhou então eles acabavam arquivando aquele CMEI. Então aí quando eu peguei, fui dando sequência, tal, e até o ano passado a gente tinha conseguido seis CMEI's. Só que daí houve aquela questão também de pegar carona em ata de registro de preço né? Que teve, acho que foi em 2013 [...] Isso. A gente pegou uma carona, que infelizmente a empresa já em março, maio, uma coisa assim, já entrou com uma liminar em cima do FNDE pra pedir realinhamento de valor, já no mesmo ano que eles tinham ganhado. Então eles foram... acabou não saindo os CMEI's e a gente tá numa nova é... uma nova reformulação pra tentar construir esses CMEI's por licitação aqui.*

**Cassio:** *Vocês não conseguiram nenhum.*

**E:** *A princípio, não. Até agora a gente conseguiu uma quadra. Que assim... a gente encaminhou a documentação, eles aprovaram, licitando e construindo. Aí a gente entrou naquela de, nessa ata de registro de preço, acho que foi o nosso fim aí. [...]*

**Cassio:** *Então, num segundo ponto aí, vocês poderiam falar um pouquinho das... vocês acham, por exemplo assim, que a Secretaria de Educação de Campo Largo tem condições técnicas né? Materiais, de tar com o PAR. Internet, computador, pro pessoal, disponibilizado, né? Pelo que a gente já viu, tem técnico, os professores aqui envolvidos. Assim, politicamente, como que vocês veem o apoio, porque uma das senhas é do Secretário, outra senha é do próprio Prefeito né? Dessa relação, às vezes a gente precisa da Secretaria de Planejamento, né? Como que vocês veem essas condições técnicas, estruturais, políticas, né? De pessoal e financeira, do sistema municipal né? Em relação ao PAR, né? Pode dar uma avaliada nas condições dessa estrutura, né?*

**A:** *Bem, eu não tenho muitos dados a respeito, né? Então, porque a gente acaba aqui, é muita fragmentação do trabalho nessa prefeitura né? Primeiro que cada um fica meio isolado, porque são tantas atribuições, né? E falta, de repente, alguns momentos de conversa, de troca, pra gente entender um pouquinho melhor como tá acontecendo as coisas. Muitas vezes a gente fica sabendo no desenrolar né? Ou porque escuta aqui, ali, né? Acolá. Não, de repente, porque*

*é um momento assim de... de repasse específico. Ah, não, vamos discutir como é que está o PAR, como ele se articula, qual o trabalho de todos, né? Isso, de fato, não acontece. Porém eu vejo que Campo Largo tem uma estrutura sim, né? Poderia ser melhor, claro, né? Mas tem, eu tenho profissionais que estão é... é... com esse enfrentamento, que estão lidando especificamente com isso, né? A gente tem também uma certa burocratização nos próprios sistemas, a nível de federal e municipal, né? Não sei, eu sinto isso... que as coisas acontecem, mas, de repente, é numa forma assim meio que burocrática mesmo e acaba sendo... por exemplo, vamos pegar a questão... sei que é pra frente... mas a questão do Mais Educação, que é uma coisa que eu acompanho mais de perto, porque tem a ver com o fundamental especificamente né? É... então tem o programa e tal, mas muitas das determinações do programa a gente acaba sabendo porque você tem... acontece a situação e você se obriga a ligar pro FNDE pra saber como é que está a situação, né? Então esse repasse de informações é meio truncado, né? É uma situação que realmente eu sinto. Mas eu acho que condições temos, só que tem que se avançar nesse processo, tá?*

**B:** *Eu percebo assim que hoje nós temos mais condições técnicas e mais abertura do que nós tínhamos anteriormente, porque anteriormente nós não tínhamos nem conhecimento. Então eu percebo assim que nós temos bastante acesso ao Secretário, ao Prefeito, nós temos bastante abertura pra dizer isso é importante ou não é importante para o município. E temos condições de conversar, até mesmo, porque nós não temos, como a 'A' falou, nós não temos acesso a todas as áreas, a todos os setores, mas nós temos abertura pra chegar, conversar, dizer assim ó: isso está no PAR e é importante para o município por este motivo. Então eu percebo que há essa abertura de con... né? No sentido de conversar. Então é uma política...*

**Cassio:** *De apoio político dos gestores...*

**B:** *Uhum, de apoio... e perceber que é importante para o município. E até mesmo com o FNDE, coisas que a gente não sabia que existiam e que o município pode ter garantido e mantido por determinadas situações. Então é... eu tenho que defender, né? Porque é o nosso trabalho, mas enfim, eu percebo que hoje a gente tem um abertura, uma visão melhor do que que acontece entre governo é... governo, estado e município. Então eu acredito que hoje se tenha uma*

*abertura um pouquinho maior, né? Não sei... 'C' pode complementar um pouquinho mais.*

**C:** *Então, nós, né? Que estamos vivendo, né? Vivemos, na verdade, diariamente ali né?.. entrando, acessando, temos que estar acessando o sistema, como a 'B' falou, a gente defende realmente. Nós temos é... hoje tá muito melhor, porque quando nós iniciamos, nós não sabíamos, não tínhamos noção nenhuma do que era, né? Então nós fomos, é... procurando, pesquisando e começando a ligar pro FNDE, porque se você não liga, realmente... então... e nós temos esse contato direto com eles, então nós já sabemos a quem ligar e aquelas pessoas até já nos conhecem, alguns né? A gente já criou até um vínculo pelo contato telefônico mesmo, com a equipe do PAR, né? Do FNDE. Então eles passam as orientações pra nós e estão sempre nos orientando. Dentro da Secretaria também a gente tem, né? O apoio. E as senhas, realmente, nós temos, né? Desde o início, eu e a 'E' que temos acesso às senhas. Então nós temos acesso e nunca tivemos problemas assim. E, né? Acho que nós estamos... conseguimos avançar muito desde que iniciamos. Isso que é importante né?*

**E:** *Bom, acho que vou só complementar ali a parte da 'C', né? Porque é... sempre que a gente precisa de alguma informação, ou tô com dúvida e venho perguntar pra elas e, né? A mesma coisa na questão do PAR...*

**A:** *De repente nós, que não estamos diretamente envolvidas, cotidianamente, como PAR, ou então não estamos nessa parte mais técnica, né?.. a gente sente bem mais... eu, pelo menos, assim, muitas das ações eu desconheço, então a gente se sente meio perdida nesse sentido, sabe. Então, eu vejo assim, até por uma falha às vezes até da gente mesmo, no sentido assim de fica... tem muitas outras atividades e você acaba não conseguindo dar conta de toda essa situação, que é, realmente, extremamente importante, né?*

**Cassio:** *E em relação, como que Campo Largo tá trabalhando, assim, o... o comi... porque alguns municípios colocaram o comitê local o próprio Conselho Municipal. Como que vocês trabalham? Qual que é a periodicidade... se reúnem anualmente, semestralmente, ou quando tem uma demanda? Como que tá organizado o comitê local?*



**C:** *[A gente faz uma reunião, anualmente]... Tivemos uma reunião no final do ano passado, né? Nós colocamos pro comitê é... nesse, tivemos agora, acho que uns três meses que nós fomos até a câmara, nos vereadores, que uma das representantes, né? Um dos representantes do comitê. E nós fomos, né? Prestar contas pra ela, também, né? Porque ela nos pediu, tudo. Mas nós fazemos anualmente toda essa conversa com eles. Mas, infelizmente, a gente percebe que não há uma, né? Uma, assim, por parte deles... muitos nem sabem que estão lá no comitê, qual é a função e quando nós iniciamos nós colocamos, né? Algumas pessoas saíram também, então. Realmente as pessoas que estão mais próximas são as que estão trabalhando continuamente.*

**B:** *E não é o Conselho Municipal que faz parte, são pessoas da comunidade, né?*

**Cassio:** *Conforme instruções do programa...*

**C:** *As instruções. As próprias instruções, aham.*

**Cassio:** *É... Quais as impressões sobre a influência do PAR, né? Na oferta e na qualidade da educação local, né? O programa lá do PDE, tinha como objetivo lá de 2007, primeiro era a qualidade da educação, pegou o IDEB como referência, né? E um dos elementos é, tanto IDEB quanto o PAR como instrumento auxiliar no regime de colaboração entre a União e os municípios, né? Quais que são as impressões que vocês têm em relação da influência do PAR e qualidade da educação local né? Com os programas que foram colocados e mesmo como pensar o planejamento educacional né? PNAIC ajudou? Ajudou pelo município pensar pelo Mais Educação, né? Na educação infantil o que que ele trouxe ou não... que que deixou de trazer. Ele influencia, assim, no cotidiano da Secretaria, na melhoria da qualidade da educação.*

**E:** *O PDE acho que foi apenas uma escola que teve? Naquela época? Que eu lembre? Já no início?*

**C:** *Foi, só uma.*

**B:** *Depois eu não sei se mais alguma...*

**Cassio:** *PDE e Mais Educação?*

**E:** *É... o PDDE... o PDE primeiro lá, que 'tava vinculado ao IDEB. Acho que nós tivemos um caso só...*

**C:** *E agora temos mais uma...*

**E:** *E agora temos mais uma, mas aquela não é vinculada ao IDEB. Então nós tivemos um caso. Na época não acompanhei bem de perto, ficamos sabendo por alto, porque o que foi em 2009...*

**C:** *Nós não estávamos...*

**E:** *É, faz tempo...*

**C:** *Foi em 2009...*

**E:** *Se não me engano. É... hoje a gente tem o Mais Educação, nós temos 19 escolas que estão com o programa, porém nós temos uma dificuldade muito grande com o Mais Educação com o atraso no repasse das verbas, né? Não sei se foi isso de fato já vinha acontecendo, ou se foi um fato depois que eu entrei aqui pra atrapalhar (tô brincando...) porque desde o ano passado a gente tá tendo uma dificuldade bem grande com atraso. Então, o envio do recurso ele vem, mas vem tardiamente, né? Alguns casos não vinha, a gente ficava apavorado, o que ia fazer, né? Pras escolas continuarem pagando os oficineiros e fazendo toda a sistematização do que eles precisariam, né? Pra dar conta daquele... né? Do que eles se propuseram, e aqueles profissionais, que mesmo voluntariado, é um voluntariado que tem um retorno financeiro praquela jovem que está ali, né? Que é de fato um dos problemas que eu vejo, né? Porque são crianças [...] de crianças, isso é muito sério. É... e houve, no ano passado um intenso... uma intensa pressão, né? Do próprio governo, pra que mais escolas entrassem no... aderissem ao programa, eles queriam que todas as 36 que a gente tem no município aderissem, né? Este ano, devido a toda uma situação aí, acho que política aí que nós estamos vivenciando é... e econômica do país também, houve um repasse bem tardio, inclusive algumas não veio o repasse de 2014 ainda, na segunda parcela, né? Nós, esse ano, fizemos uma complementação, né? Na organização do sistema pra ficar não só a cargo do recurso do FNDE, mas tivéssemos profissionais que auxiliassem nesse... educação em tempo integral. Então assim, é... a princípio eu acho que são propostas que vêm pra somar, porém, precisam ser principalmente, falando do Mais Educação, precisam ser revisto, no sentido de que isso, pra realmente se efetivar numa qualidade da educação local, no sentido de uma qualidade social da nossa educação, ela*

*precisa ser melhor organizada, num sentido de proposta governamental. Porém é um programa, né? Que veio... tem o recurso apenas vindo pelo viés do PAR, não sei se não foge um pouquinho da tua temática. Enfim, né?... é... que mais... as impressões então nesse sentido, é que ela pode sim, contribui num sentido de um transporte, um ônibus, uma melhoria na infraestrutura da escola, no mobiliário. Então são recursos, claro que vêm a somar. Porém ainda não estão é... é... digamos, atendendo fielmente às necessidades do município, se fosse esse apenas o recurso de investimento. No sentido de espécie, de quantidade...*

**Cassio:** *Quantidade de recursos...*

**E:** *[...] de recursos. Sei lá, não sei se era isso.*

**Cassio:** *É bom, mas não vem o quanto a gente precisa...*

**E:** *Não, é bem pequeno, por sinal.*

**C:** *E acaba que o município tem que fazer a complementação. Então o município sempre tem que fazer a complementação, não somente no Mais Educação, mas lá no... eles sempre nos colocam, né?... vocês querem fazer a complementação? Em todos né?... [...] desde mobiliário, obras, né? Então eles colocam isso... vocês querem... vocês vão ter que arcar com a complementação. E aí o que que acaba acontecendo, que o município acaba que, por falta também de um recurso, né?... acaba que fazendo somente aquilo que dá quando vem o recurso deles. Conforme o que eles nos colocam. Então acaba que pra nós, enquanto município, atendendo 36 escolas, já está num... né?... num limite muito grande né?*

**E:** *A própria estrutura física das escolas não contribui, né? No sentido, veja, houve... pegando do ano passado... aquela insistência, no sentido de que se a escola não aderisse eles até, a gente pode fazer a adesão por aqui, né? De uma forma assim, voluntária, né? Tem escolas que não têm nem espaço físico pra isso, né? Então é... é meio incoerente, no sentido, quer se implantar, porém não se pensa em todas as condições, né? Claro que o município teria que pensar nisso, teria, mas nem sempre, como diz a 'C', tem recurso próprio pra isso...*

**C:** *Disponível...*

**E:** *Disponível naquele momento.*

**Cassio:** *Em relação ao IDEB, que é um dos... dos instrumentos que se mede a qualidade, né? Não mede como um todo, mas mede em relação à aprendizagem, principalmente no ensino fundamental... é... Campo Largo, como que ele tem se comportado, tem [...] a média [...] As escolas que tiveram o Mais Educação também melhoraram?*

**A:** *Algumas, tem algumas, uhum. E nem sempre a escola, agora tá no sentido assim, nem sempre a escola com o menor índice, ou com os menores índices são aquelas que tem o Mais Educação, porque tem essa questão de espaço, né? Às vezes a escola tem o índice que a gente precisaria, porém não tem espaço físico pra aquelas crianças né? Não tem como você por mais aluno, alguém em outro período ali, né? E também aquela história, né? Que jovens cuidando de jovens. Não sei até que ponto isso vai repercutir na qualidade, né? A gente colocou o professor de Letramento como professor nosso da rede, a gente vai sentir isso pra frente. Então, nessas escolas que têm o programa não é mais o voluntário que faz um dos... das oficinas que o programa exige que é o Letramento, né? Que seria aquela oficina que tem diariamente, que seria extremamente vinculada a essa questão mesmo do ensino... pedagógica, né?... de alfabetização e tudo mais. E... então a gente colocou um profissional nosso, da rede. Mas foi este ano, então daí tem que dar um tempo pra gente ver como que isso vai se dar pra frente. Porém nós não tamos conseguindo... tenho Mais Educação em algumas escolas que atendem 50, 100 alunos. Não consegue atender todos também né? A questão de espaço, principalmente é o que tá assim pegando, no caso.*

**Cassio:** *Saindo daí, então, do campo dessas contribuições, é... a gente... vamo tentar agora associar e caracterizar o PAR enquanto instrumento de planejamento, né? Campo Largo também participou, né? Do processo de aprovação do Plano Municipal [...] e se formos ver, né? O diagnóstico do PAR, pro Plano Municipal tem que se realizar o diagnóstico né? Na questão da educação do... das diretrizes orçamentárias, né? As questões financeiras também, que daí tem que ter uma programação por parte da Secretaria... não sei aqui em Campo Largo se é Planejamento ou Finanças, né? [...] Finanças. Enfim, a educação, ela é planejada e tem suas várias facetas, né? Pedagógicas, financeiras, de recursos humanos etc., né? É... o... é... qual a relação do PAR, né? O PAR ajudou... teve um retrabalho na questão da realização do diagnóstico*

e do Plano de Educação. As demandas do PAR elas são incluídas pela Secretaria do Planejamento, de Finanças, no orçamento municipal? Ou ele é um instrumento separado, de vinculação Secretaria/MEC? Qual que é essa relação entre o PAR e as demais... demais outros planejamentos do município, né? Que são várias formas de planejar a educação, né?

**B:** Na verdade, assim, desde que nós iniciamos todas as discussões do Plano Municipal de Educação é... nós estamos ainda naquele entrave do PAR, desse PAR que fecha, né? Pra abrir o novo PAR. E aí nós estamos nesse, né?.. vai abrir o novo PAR, pra nós podermos colocar novos, novas, né? Nós colocarmos novas ações? Ou não? Então desde que aconteceu o Plano Municipal de Educação, nós, nesse PAR que está agora, de 2011 a 2014, nós não colocamos nada com ele referente ao Plano Municipal. Nesse sentido não existe nada ainda, né? Por conta que tá pra abrir o novo, né? Mas já está desde o ano passado e não abriu, né? Então, pra que nós possamos rediscutir todas essas questões.

**A:** Porém o Plano Municipal, ele fez o diagnóstico de todas as etapas e modalidades de ensino, né? E a gente buscou ali colocar, a gente foi bem ousado inclusive nas questões... realmente o que o município, a gente acredita, nesse momento coletivo, pensou ser necessário, né? Agora, na época, não houve muito essa preocupação... eu sei porque eu ajudei a elaborar o documento inicial né?.. primeiro documento pra debate. Então não houve essa preocupação, no sentido assim... vai ter dinheiro pra fazer, ou então tá articulado, já está no PAR. Na verdade a gente quando fez o levantamento, o diagnóstico, a gente viu o diagnóstico de como está e o que necessita, com base já no Plano Nacional, que ele previa.

**Cassio:** Até porque o PAR ele é 1, 2, 3, 4, né? São quatro níveis de avaliação e o Plano Municipal ele pode ser mais quantitativo né? Quantas crianças estão fora da escola, né? Quantas crianças participam da educação integral.

**A:** Então ele foi bem assim, a gente buscou ser bem ousado, né? Agora acho que o [...] a ideia, eu penso que a ideia é essa... tentar colocar no PAR atual, quando ele abrir, o máximo possível daquilo que a gente prevê no que está ali no documento. E o que não conseguir correr... acho que o município vai ter que correr atrás de recurso próprio pra tar dando conta... desculpe.

**C:** *É... até quando nós estávamos no dia da discussão, nós comentamos nós duas, né? Que quando abrir, né? Nós vamos ter que realmente fazer uma nova discussão, pegando nosso plano, pra ver o que nós vamos estar colocando ali dentro do PAR realmente.*

**Cassio:** *Pra dialogar com o plano...*

**C:** *Pra dialogar, aham. Porque nesse momento, realmente, o PAR tá, né? Estamos num momento que ele está finalizando. A gente, né? Estamos finalizando os termos que temos e não dando muito assim pra colocar nesse, que nós queremos realmente iniciar o próximo, né? E no meu... que vai entrar aí. Esperamos que ele abra, né? Nossa expectativa, mas...*

**Cassio:** *Questão de recursos orçamentários... você sabe como procede? Não tem esse contato com as secretarias... Planejamento, de Finanças. [...] Se você precisar de construir uma escola, vamos supor, daí seja prioridade, é conversado com o Conselho, com o Secretário, né? Como que procede essa solicitação? Construção de uma nova escola?*

**Cassio:** *É.*

**A:** *Não faço nem ideia...*

**Cassio:** *Ou ampliação...*

**A:** *Pra ampliação sim, é o Secretário que daí vai articular, né? Pelo menos sempre, a partir da demanda que tem existente, né?*

**Cassio:** *Então acho que já dá pra entrar no outro, que é justamente assim, caracterização. Cada secretaria, quando a gente fala de planejamento, não é um documento estruturado, escrito e assinado por todo mundo, né? Cada Secretaria tem a sua forma de pensar, cada departamento, né? Fazem ou diagnósticos com a comunidade ou dentro da equipe do departamento, daí cada departamento passa prum... tem secretaria que tem um departamento de administração, né? Ou então conversa direto com o Secretário pra, justamente, inserir, né? Esse diagnóstico, esse planejamento, orçamento, necessidades enfim, da educação pra compor o que a gente chama aí de planejamento educacional. Então é... como que é realizado? Como são realizadas práticas de planejamento e as ações da Secretaria? Anualmente, né? Ou conforme vem a demanda?*

**A:** *Eu acredito assim, é conforme vem a demanda e alguns aspectos, né? A questão de construção que você citou anteriormente, no próprio Plano Municipal já existem algumas regiões, a demanda manifesta da necessidade de construção de nova escola, né? Que está sendo visto... até porque aquele núcleo populacional vem crescendo de uma forma assim que é... grande, né? E que precisa. Então já tem algumas, no Plano Municipal, já tem alguns lugares que estão prevendo construção de nova escola, né? Tem duas que nós estamos também solicitando.... via PAR?*

**C:** *Via PAR é a popular nova, que foi dada como indeferida. E no Itaqui, que na verdade seria uma construção nova pra substituir o Hans, que tá em análise ainda.*

**A:** *Então temos duas que estão, né?..*

**Cassio:** *E as ações pedagógicas, como que você faz...*

**A:** *Assim, as ações de planejamento pedagógico funcionam mais ou menos dessa forma. A gente, cada equipe então, ela tem... certa autonomia, no sentido de estar verificando com o coletivo, quais são as demandas desse coletivo, então. No final de ano, nesse período, é feito esse levantamento nas instituições. E a partir desse levantamento é pensado em algumas ações para o ano, né? Então mais assim nível de cada coordenação. Claro que daí o Secretário é o que vai dar o aval final de tudo isso, né? E tem algumas coisas que o nosso próprio Plano de Carreira já prevê, que precisam ser anualmente mantidas, como a formação continuada, tem uma quantidade de carga horária prevista, né? Então tem algumas questões que o próprio Plano já prevê. E tem o Conselho Municipal de Educação, que se reúne mensalmente e que também traz demandas de todos esses aspectos. E tudo isso compõe o planejamento final, né? Mas é um planejamento assim que eu vejo que ainda precisa ser moldado mais, no sentido de que ele fica é... precisa ter uma certa centralização, no sentido de que têm ações... Eu acho que tudo quando você tem objetivo bem claro e tempo pra executar fica mais fácil, né? De que isso aconteça. E isso às vezes a gente não consegue dar conta, que não vê isso realmente de fato acontecer. Precisa, né? Um planejamento um pouquinho mais sistematizado, penso eu. Opinião minha.*

**Cassio:** *A estrutura de departamento da Secretaria, que você tocou... Quantos departamentos têm aqui?*

**A:** *Nós temos é... da...*

**Cassio:** *Educação infantil, fundamental...*

**A:** *Isso. E educação especial. Isso na parte de ensino, especificamente. Daí tem o "estrutura e funcionamento", "recursos humanos". Tem o setor da Mara... como que é o nome do setor...*

**C:** *Tem o setor de projetos...*

**A:** *Projetos...*

**C:** *Tem a "dotação orçamentária" é... manutenção, merenda escolar...*

**Cassio:** *Todos dentro da Secretaria?*

**A:** *Todos dentro da Secretaria...*

**C:** *Núcleo de tecnologia.*

**Cassio:** *Mas todos no mesmo nível hierárquico?*

**A:** *Sim.*

**Cassio:** *Departamento disso...*

**A:** *Sim. E aqui é Secretaria de Cultura e Esporte, então ainda tem a Secretaria de Cultura né? Que... e a de esporte, que na verdade o Secretário também tendo, né? Acaba fazendo parte da Educação. Então isso também demanda, né? Um planejamento grande.*

**Cassio:** *Mais alguma consideração? Sobre como que funciona mais ou menos o planejamento? Nos setores de vocês?*

**C:** *O nosso, né? É igual ao da 'A', nós fazemos parte também, nós trabalhamos junto ao núcleo de tecnologia e fazemos parte da equipe, né? Do ensino, e trabalhamos diretamente dentro dessa... dessas demandas e necessidades, né?*

**Cassio:** *Legal. Dá pra ver que vocês reconhecem que tem uma ligação entre o PAR, né? E a questão da... do planejamento da Secretaria.*

**B:** *Mesmo que assim, nem todo mundo está envolvido todos os dias, né? Então é, se fala em PAR, você lembra de quem? Da 'E', 'C' e 'B'.*



**E:** *Até porque nem dari [...] pra saber de tudo...*

**B:** *Sim...*

**C:** *Mas a partir do momento que nós começamos a desenvolver o PAR, a gente vê que todas as dimensões, as questões pedagógicas, então, tá tudo voltado pra educação, né? Ao setor educacional. Então não tem como não estar envolvido. Então...*

**Cassio:** *Então existe uma relação entre as ações da Secretaria e o instrumento do PAR?*

**B:** *Sim. Totalmente. A parte do planejamento, a parte de... de... de... como que chama? Até mesmo de formação continuada. Então todas as questões estão envolvidas.*

**C:** *Os indicadores por si só...*

**Cassio:** *Já mostram isso...*

**C:** *Já mostram...*

**Cassio:** *Fora as ações do PAR, no departamento. Por exemplo, vamo pegar você citou formação continuada. Além das ações previstas no PAR, tem algumas ações da Secretaria assim, que vocês poderiam é... é... colocar? Por exemplo, formação continuada tem o PNAIC, né? Pelo PAR. Vocês trabalham mais algumas, né? Eu sei que aqui também tem o reconhecimento das escolas quilombolas, isso?*

**A:** *Nós temos. Temos uma.*

**Cassio:** *Pela Secretaria da Diversidade, né?.. [...] Vocês tem algumas ações específicas, fora o que tá no leque do PAR.*

**A:** *Sim, sim.*

**Cassio:** *Gostariam de destacar?*

**A:** *Na verdade a gente tem, com relação à formação continuada, a gente tem uma equipe, né? Essa equipe que eu falei que hoje eu coordeno, a equipe do ensino fundamental, né? Que são profissionais das áreas do conhecimento, que fazem diretamente também a formação aos professores da rede, né? Então cada setor também organiza e, né? Faz estudos, né? Com os seus próprios docentes, no*

*sentido de formação. E também a gente, todo ano, a gente faz uma... nós temos uma empresa que é contratada também pra fazer a formação. Nós temos com a Federal já há três anos, né? Então ela também tem uma carga horária anual, onde ela faz algumas formações pro todo coletivo. Então, de formação teríamos esses dois itens. Fora o PNAIC.*

**Cassio:** *Ampliação, infraestrutura, tem alguma ação fora o dinheiro do Governo Federal? Com recursos próprios?*

**A:** *Pra reforma, sim.*

**C:** *Essa é a parte da manutenção, que faz essa parte das reformas, ampliações. Seria com eles. Aí a parte do ProInfância, das creches...*

**A:** *Mas pra reformas é usado do recurso livre, os 25%, né? Eu sei que é usado um pouco. E também é usado do... do FUNDEB, né? Dos 60, 40, lá. É também usado um pouco pra reforma, compra de material, também. Não sei se isso entraria.*

**Cassio:** *Então, já finalizando, né? Vocês acham que, por exemplo, após o PAR, ou quando não tinha, vocês falaram que o PAR 'tava travado. De quando ele começa a funcionar. Você acha que o PAR exerce alguma influência assim, pra pensar a educação do município?*

**A:** *Sim, com certeza.*

**B:** *É um repensar da educação como um todo, porque quando nós começamos a analisar todos os indicadores, você começa a analisar o sistema educacional como um todo. Então, é impossível analisar o PAR somente como dados. Essa é a minha visão, não sei, 'C', se você quer pontuar mais alguma coisa. Mas eu acho inconcebível, não tem como desmembrar isso, desvincular um do outro, né?*

**C:** *Sim. Mesmo que antes, né? Quando não tinha o PAR, nós não tínhamos, por exemplo, os ônibus, né? Nós não tínhamos mobiliário, né? Como nós já temos agora. Então são ações que a gente viu na prática e que a própria sociedade tá podendo ver que isso faz parte, né? Que isso está aqui, que é um dos resultados. O município infelizmente sabe que tem sua... quando faz o planejamento, já tá ali, né? O que vai ser, como vai ser. Então... e aí vai surgindo esses entraves durante o percurso e não tem como, às vezes, fugir muito. E o PAR ele vem*

*realmente pra isso, né? Ele vem também pra estar ajudando, né? Nesse sentido. Pra poder tar redirecionando, muitas vezes.*

**A:** *E nós precisamos tirar as creches do papel, né? Construir. Que essa é nossa maior dificuldade.*

**B:** *Agora eu 'tava pensando, quando falou em creche, em CMEI lá. Quando eu penso... vou preencher algum dado do CMEI... eu vou colocar lá a quantidade de berços, de colchonetes. Eu penso num determinado CMEI do município, eu penso em determinadas crianças que vão utilizar, quem vai utilizar, qual é a comunidade, né? O que que ele... pedagogicamente o que que eles tão precisando? Então não tem como desvincular uma coisa da outra, né? É... então a gente acaba pensando em todos os detalhes, desde o nascimento do CMEI, da construção propriamente dita, até quem vai trabalhar lá e o que que vai... vai repassar pras crianças, né? Então, acho que é todo um...*

**Cassio:** *Em termos gerais assim, que proporção que o PAR, né? Induz práticas de planejamento? Teria algumas ações que o município não faria se não fosse o PAR? Assim... porque assim... Se ele exerce assim uma influência no planejamento, né? Por exemplo, o Mais Educação... Precisa pra todas as instituições, né? Será que o município faria isso? Ele induz algumas... sobre o planejamento? Ele vem estrovar o município? No sentido... eu não queria fazer isso, mas o PAR mandou, agora tem que fazer... Ou não, o município tem uma certa... pode recusar isso, tem trabalhado bem aquele... como eu vou dizer... ele... ele influencia muito na... no cotidiano do município, no sentido de atrapalhar?*

**A:** *Negativamente, você diz?*

**Cassio:** *É. Com ações, assim, que não fosse desejada pelo município... Eu não queria fazer formação, pelo PNAIC... não?*

**B:** *São as dificuldades que acontecem durante o percurso, né? Por exemplo, nessas ações dentro é... do... do... do Mais Educação, por exemplo, né? [...] São coisas que às vezes, mas eu acho que...*

**A:** *Eu acho que nem é o problema do PAR, do sistema, é a forma como o programa, os programas em si foram pensados, entende? Não tá muito na... vinculado na questão do recurso, não recurso, por mais que o recurso não seja o ideal, né?*

*Nesse sentido do Mais Educação especificamente, dos demais eu não posso palpar, porque não conheço. Mas assim, eu acho que não é tanto a questão de ter o recurso ou não ter. Não é a questão do PAR, mas sim como é que foi pensado o programa. Eu acho que no Mais Educação é um programa que teria que ser revisto, no sentido do... que objetivo se quer atingir e como ele está sendo hoje pensado, estruturado, pra que aconteça nas escolas, né? Então é nesse sentido que eu digo. Não no sentido de... ai, não, o recurso é ruim, não. Eu acho que todo recurso é bem-vindo pro município. Pense, um município tem uma carência enorme de recurso né? Então, todo recurso, e o que eu faço a crítica é no sentido de alguma... alguns elementos que estão, como eles estão pensados pra vir o recurso, a própria organização, a própria visão do programa em si. E outras questões, a questão mesmo da burocratização do sistema. Essa demora, né? De repente isso também trava. [...] Não vem, não vem, né? Porque veja, o município tá contando com seis CMEI's, ficou lá, ficou parado, de repente se o município, né? Fosse uma coisa um pouquinho mais ágil, poderia ter construído pelo menos 1, com recurso próprio, que não foi construído, porque ficou se esperando um recurso que viria. Nesse sentido, às vezes ele pode atrapalhar.*

**B:** *É assim... mais as questões financeiras no momento. As questões financeiras a gente vê que realmente falha nesse recurso chegar até o município.*

**C:** *Então, os programas, que é a acessibilidade, né? Também que está dentro é... ele não, né?... as escolas... a gente faz, nós fazemos o planejamento, trabalhamos ali com as escolas contempladas. E aí, né? Esse planejamento ficou, o recurso não veio, elas têm que refazer orçamentos, refazer o planejamento. E isso...*

**A:** *No final, quando vem, não dá mais pra fazer, executar...*

**C:** *Não dá pra executar aquilo que foi feito.*

**A:** *Que aconteceu com os CMEI's também...*

**C:** *Então a questão financeira realmente é o que...*

**A:** *Eu nem acho a questão financeira, eu acho que é a demora, a morosidade, a burocracia que cerceia, sabe, toda essa questão. Eu acho que é isso que é o ponto que atrapalha. Então vamos fazer um PAR, né? Onde há o repasse pro*

*município? Claro que tem que ser um... não vai ser assim de um dia pro outro, tem que ser cuidadoso, porque se não a gente vira um dinheiro que não se tem controle, né? Não é esse sentido. Mas assim, tem que ser um pouquinho mais ágil no sentido de que as coisas aconteçam a contento. Se não ela às vezes atrapalha.*

**C:** *Tanto é a questão ali dos CMEI's, tinha coisa que não eram exigidas na questão da documentação, quando você encaminhava pra eles. Hoje em dia é. Então, tudo tá sendo mais cobrado agora. Então, né? Que nem o nosso caso aqui, do projeto de prevenção de incêndio, a primeira vez que a gente fez o cadastro a gente não precisou fazer. Hoje é exigido. Então a Prefeitura tem que contratar uma empresa pra fazer um projeto. Então isso vai levar mais uns dois, três meses, porque daí depende da aprovação dos bombeiros, pra daí a gente poder lançar no sistema, enviar e eles analisarem, aprovar ou não, pra daí eles darem ok se a gente pode solicitar ou não. Então é tudo muito demorado.*

**A:** *É. E nos municípios também há essa burocratização. Não é só lá [...]. Também é muito demorado pras coisas acontecerem. Então, demora-se lá, demora-se aqui... Então vira um...*

**Cassio:** *Queria que vocês explorassem justamente isso, né? Por exemplo, o PAR é um instrumento burocrático, né? Que você preenche o diagnóstico, né? Você, na realidade, você não tem... Tem alguma ação política assim que o município sai daqui, vai pra Brasília tratar, foi tratar dos CMEI's? Alguém foi do município diretamente no MEC.*

**Várias:** *A própria Secretária.*

**C:** *[...] foi conversar, até com a própria Renilda. Que ela é a coordenadora lá da parte do ProInfância, que teve alguns contatos. Tanto é que, quando a gente 'tava com dificuldade, a gente ligava pra ela... olha, será que não dá pra agilizar? Aí ela sempre tentava ver na hora ali pra gente, mas tem coisas que ela consegue fazer e tem coisas que não. Tipo liberar o sistema assim de um dia pro outro não consegue. Depende de toda uma equipe, né? Então é nesses... liberação de sistema que você fica um mês, dois, parado.*

- A:** *E que, digamos, tem uma rotatividade enorme também de profissionais lá dentro. Então você liga, ora você fala com um, ora com outro, ora com sicrano, ora com beltrano...*
- C:** *Ou até eles mesmos dão informações... já aconteceu muito isso. Um diz uma coisa, daí você faz aquilo de repente já não era mais aquilo, né? Então, com o mobiliário, nós estamos agora, né? Com o ProInfância. Então é, tem muito isso. E eles não colocam muita coisa por documento pra nós, né? Nós precisamos de documento [...] e eles não fornecem informações em forma de... documentado, escrito. Então é por telefone, e daí... teve até uma questão que nós tivemos que liberar a nossa gravação telefônica com eles pra podermos apresentar ao Finanças, ao Financeiro...*
- B:** *Porque é a primeira vez que o município está trabalhando com esses recursos, né? 'C'. Não sabia nem como fazer devolução de dinheiro, prestação de contas. Então, é um primeiro momento. Então não se sabe realmente o que que eles vão precisar, o que que eles vão cobrar. Então fica complicadinho.*
- Cassio:** *Então, pra finalizar. Se vocês fossem sugerir melhoras, né? Se vocês fossem trabalhar com o PAR assim... é... A questão do planejamento educacional do município, que que vocês tinham a sugerir, né? A considerar assim, em relação tanto a instrumento pro PAR, quanto ao MEC, quanto à Secretaria como um todo. Vamos supor que vocês fossem Secretária da Educação, ou Prefeito do município, prefeitas ou secretárias, né? O que que poderia ser melhorado no PAR né? E como política, né? E como execução. Como política normatizada, escrita, né? Conveniada, né? Aos municípios. E como instrumento de gestão. E como implementação do PAR. O que que vocês poderiam contribuir pro PAR?*
- A:** *Um das coisas a gente foi falando durante o processo, né? Eu acho assim que a gente enquanto equipe, pelo menos, de tempos em tempos, na época em que esse comitê local, acho que seria interessante a gente participar pelo menos pra saber o que tá acontecendo mais, né?.. Eu acho assim, até ter esse levantamento... não, quando eu vejo o PAR eu vejo toda a questão do levantamento, consigo ver o planejamento do município. Eu, como não entro no sistema, não tenho esses dados, né? Então, pra mim, você falou, eu não consigo visualizar, né? Não consigo fazer uma ideia mental de como seria. Por mais que um dia a gente precisou, a gente usou pra colocar a proposta dentro do sistema,*

*lembra? Então alguma ideiazinha. Mas assim, muito rapidamente. Acho que a gente poderia primeiro partir por esse aspecto, né? Deixar, de repente, o pessoal um pouquinho mais a par do que acontece, junto com o pessoal, na época do... pelo menos nas reuniões do comitê. Pelo menos ser convidadas, né? Quando acontecer de novo. Acho interessante. Quanto à relação Município-Governo Federal, já... desconheço como é que poderia ser feito. A não ser mesmo ir fazendo visitas mais constantes ao FNDE e ir buscando estabelecer uma relação de parceria mais integrada, sei lá se seria isso. Acho que seria esses dados que eu poderia dizer.*

**C:** *Eu acho até com relação ao PAR... eles poderiam, talvez, até proporcionar, né? Um curso ou alguma coisa pro pessoal que tá, que mexe, né? Na verdade, com o sistema. Porque tem muita coisa ali que você, né? Que, tipo, fica falho, a gente não tem noção de como fazer, ou proceder, sabe. Então ter um curso, uma capacitação pra esse pessoal.*

**B:** *Porque o que se tem são empresas terceirizadas, que capacitam, né? E cobram uma fortuna. Ou então, capacita-se lá em Brasília, vai o Secretário, que não mexe no sistema e que vai lá pra ser capacitado para que? Pra vim, vai repassar informação do que, se nem preparou ali, ele não tá diante do assunto propriamente dito. Ele sabe uma coisinha ou outra. Mas, mais a parte financeira realmente. Mas então fica mais difícil ainda. Então, essa capacitação era uma coisa assim, muito boa, se tivesse, né?*

**C:** *Nem fale...*

**Cassio:** *Não quebraria tanto a cabeça.*

**D:** *O pouco contato assim que eu tive com o FNDE ali, com o pessoal do PAR... a impressão que eu tenho é que eles não se comunicam entre eles mesmos. Então, às vezes um passa uma informação, se você ligar no mesmo dia e uma outra pessoa te atender, ela vai passar outra informação. Então, lá dentro eles teriam que ter, falar a mesma língua pra passar pra gente. Essa é uma coisa que eu acho que tinha que melhorar um pouquinho. Até porque eu não tenho muito contato, comecei agora nesse negócio aí. Mas a impressão que eu tenho, muitas vezes, é que eles... o pessoal das obras não fala com o pessoal do mobiliário, lá eles não se comunicam.*

**C:** *Isso é verdade.*

**D:** *É... eles tinham que se comunicar, um tinha que saber o que o outro tá fazendo, que nem nós aqui. Nós nos comunicamos, eu sei mais ou menos... Se me perguntarem como é que tá os CMEI's. Ah! Tá em processo de análise lá do questão do incêndio [...] eu sei responder o que que tá acontecendo. E a Mara sabe o que a gente tá fazendo a licitação pro mobiliário, vai ter licitação na semana que vem, vai ser comprado o mobiliário dos CMEI's, Mas eles lá não sabem o que um setor faz, o que o outro tá fazendo.*

**A:** *Eu acho que pegaria de todas aqui, né? Sugestões, é... pra que realmente pudéssemos efetivar realmente, né? Com qualidade e melhorando com certeza, né? As questões educacionais do município.*

**C:** *E até ali a questão dos contatos, né? Eles passam uma listagem e aquela listagem fica ali três, quatro, cinco anos... aquele pessoal já nem tá mais ali. Aí você liga falar com fulano, não existe mais. Às vezes você fala com uma pessoa que não é daquele setor. Então não tá nada atualizado assim.*

**Cassio:** *Então tá ok? Queria agradecer mais uma vez pela valiosa contribuição. A gente possa fazer a avaliação do PAR né como uma política que já veio pra melhorar a educação, que a gente consiga melhorar mais. Então, muito obrigado e encerramos a coleta de dados do grupo focal no município de Campo Largo.*

FIM DA GRAVAÇÃO





## APÊNDICE 8 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO CAMPO MAGRO

### Gravação 1

**Município:** Campo Magro

**Duração:** 43 min

(Introdução)

**Cassio:** *Então... Estamos iniciando o trabalho de coleta de dados do grupo focal, no município de Campo Magro, hoje, em 12 de novembro de 2015. Dando início ao nosso trabalho, gostaria que as pessoas aqui presentes se apresentassem e descrevessem suas atividades profissionais e a sua proximidade, suas relações com o Plano de Ações Articuladas.*

**A:** *Boa tarde, eu sou técnica do PAR e trabalho com o PAR e com todas as formações continuadas que têm no PAR, nem todas, né? Algumas. O ProInfo e o PNAIC, eu sou coordenadora do PNAIC e formadora do ProInfo, e assim algumas que vêm pro município a gente faz coordenação. E, diariamente, tô sempre ali sempre acompanhando o PAR em todos os momentos. Fica aberto o tempo inteiro, o dia todo, então, o PAR é um dos meus... programas que eu trabalho. Cuido também da parte do [ininteligível] dos recursos, do PDDE, quando vêm recursos, toda a parte que tem a ver com os programas federais eu atendo. Cuido também dos Projetos Políticos Pedagógicos e Proposta Pedagógica [...] essa é minha função.*

**B:** *Boa tarde. Sou uma das orientadoras do estudo do PNAIC e representante do Conselho Municipal de Educação, estou com o PAR a partir desse ano, que estou fazendo estudos e a técnica do PAR, ela faz reuniões com o Conselho Municipal de Educação, pra repassar o que tá sendo feito.*

**C:** *Boa tarde, sou diretora do Departamento Pedagógico, conheço o PAR desde 2009, mais a fundo há uns três anos, quando eu mudei, que eu fico na mesma sala da técnica no PAR.*

**D:** *Boa tarde, eu sou coordenadora da Educação Infantil, né? Faço parte do Departamento Pedagógico, e a minha relação com o PAR começou o ano*

*passado, né? Onde eu sou responsável por um dos recursos que vêm destinados à Educação Infantil.*

**Cassio:** *Após a apresentação, então, gostaria que vocês falassem um pouquinho das condições, assim, quais são as dificuldades que a Secretária, é... tem dificuldades ou não, ou teve, né? Durante o processo de implantação, quem tá há mais tempo trabalhando com o PAR, em relação a formar o pessoal técnico, que trabalha com a plataforma, com o SIMEC, né? É... pra trabalhar com a formação do comitê local. É... se teve, por exemplo, como se passaram duas gestões, entre 2008 até hoje... é, se teve... se deu-se mais preferência ou menos preferência pro PAR, assim, num grau de relação de assumir o PAR ou não. Então, quais são essas condições políticas, técnicas, estruturais e financeiras, né? Do município, em relação à implantação do PAR.*

**A:** *Eu estou no PAR desde o início, né? Trabalhei, assim, desde 2008, quando entrei, vamos dizer, a exigência de se construir o PAR. Na época, a Secretária que estava, a gente não tinha nenhuma experiência, a gente não conhecia o instrumento, não conhecia o SIMEC, então foi pago uma consultoria. Veio uma pessoa que, junto com toda equipe da Secretária e o comitê e tudo mais, a equipe local, foi preenchendo passo a passo, né? As questões do SIMEC lá mesmo. A partir deste ano, era final de gestão também, né? E quando a nova gestão eu continuei e a partir de 2009 que eu passei a ser a técnica do PAR mesmo. Porque em 2008 a gente acompanhou como equipe da Secretária, o preenchimento com o consultor. A partir de 2009 que eu assumi, daí o PAR, porque eu vi como que ele fez lá todo... ele foi me ensinando passo a passo e como eu tenho assim uma habilidade com a tecnologia eu consegui então fazer toda essa questão de preenchimento e tudo mais, e de monitoramento também, né? A Diretora do Departamento sempre esteve junto comigo, na época que fazia os monitoramentos, que lá de 2008 a 2011 era diferente o monitoramento do que é hoje, era um monitoramento diferente, que a gente entrava lá com cada uma das ações e tinha que colocar se aconteceu, não aconteceu, tal. Hoje em dia não, hoje em dia a gente faz só o monitoramento das ações que vieram no município, porque como o PAR, ele é um instrumento de planejamento e ele tem quatro dimensões, não são todas as dimensões que a gente tem contemplado no município. E assim a gente, durante esse período, eu fiquei desde 2009 e tô até*

*hoje, é a terceira gestão que eu tô passando, e a gente não teve nenhuma dificuldade, né? Nem técnica, nem estrutural, nem política, nem de pessoal, né? Então, eu acredito assim que a gente não teve nenhum problema na implementação, foi tudo tranquilo.*

**Cassio:** *[...] com relação de perceber, que você entrou na Secretaria e... também foi um processo de aprendizagem com o instrumento, né?*

**B:** *É que assim, como a técnica, ela vai passando pra gente, daí fica mais tranquilo. A gente não tem, né? Quando surge alguma coisa ela vai passando e daí a gente faz uma conversa, reúne e chega a uma conclusão. Mas quem realmente mexe...*

**Cassio:** *O monitoramento é da técnica.*

**C:** *Exclusivamente é a técnica.*

**Cassio:** *Legal. Como que é então a relação assim entre a técnica, a equipe, o comitê local assim, pra realizar os diagnósticos. Como que funciona, assim?*

**A:** *Então, eu faço acompanhamento, dentro do PAR, pela senha da Secretária, assim, sempre pela senha da Secretária. Então eu entro lá e faço todo o acompanhamento e... do PAR. E eu tenho também o acesso, a senha do Prefeito, de quando tem alguma coisa que a gente precisa, né? A gente comunica, tem uma pessoa responsável lá na Prefeitura, né? Um técnico lá que também acompanha. Mas como ele acompanha Saúde, Educação e outras secretarias, eu que cuido pra ver se vem alguma coisa pro município. Quando tem que responder algum monitoramento de nota fiscal e tudo mais, eu passo pra ele e a gente faz juntos. Então eu vou até a Prefeitura e a gente faz juntos.*

**C:** *Se tiver algo pendente é a [...] que acaba passando pro Departamento. Ela faz todo o acompanhamento, então é exclusivo da nossa técnica. E faz um trabalho muito bom.*

**Cassio:** *Só insistir um pouquinho aqui na relação do comitê local, fez o diagnóstico...*

**A:** *Sim. Então, sempre teve esse acompanhamento, sabe que tá lá dentro das 28 metas que tem que ter esse comitê. E ele, assim, ele tem vários representantes, até tenho aqui os representantes, a Secretária é a coordenadora, né? Do comitê local. Daí temos as representações de professores estaduais, instituições privadas de ensino, nós temos um único polo aqui de graduação e pós-graduação.*

*Temos a associação de turismo, também um representante. Um representante de diretores, de trabalhadores da área da educação. Temos a associação comercial e industrial também (Sidican) e o representante do Conselho Tutelar e o representante do Conselho Municipal de Educação, tá, e de professores municipais.*

**Cassio:** *E as reuniões são de quatro em quatro anos, dois anos?*

**A:** *Não. A gente...*

**Cassio:** *[...] o diagnóstico de cada um...*

**A:** *Conforme a demanda. Por exemplo, eu tenho alguma coisa nova do PAR, eu reúno o pessoal, a Secretária chama e a gente faz essas reuniões. Então, por exemplo, assim, às vezes passa seis meses que tá lá, não saiu nada, então eu não tenho o que passar pro grupo, né? Então, quando sai alguma ação, algum recurso, alguma coisa do PAR, a gente chama e reúne o grupo. Tanto, se você ver, a gente tem ata de anos que teve uma reunião, tem anos que teve duas, três reuniões. Então conforme a demanda que vem pro município é feita a reunião. Assim, não vou te dizer que eu tenho uma participação 100% no comitê, porque as pessoas de fora mesmo... porque aqui existem essas questões de que tem que ser também da comunidade e dessas associações. Não vou te dizer que a representatividade está 100%, né? Às vezes chega até menos de 50%, mas as reuniões a gente faz. Equipe local a gente faz mais frequente, né? Que é a equipe da secretaria, que tem aqui também os membros. Então, da equipe local eu tenho coordenadora pedagógica de escola, auxiliar administrativo, diretora de escola, diretor de departamento, coordenação de SEDUC, tenho três coordenações, da área da Educação Infantil, da área urbana, da área rural, né? A Secretária, lógico, diretoras de escola também e professoras, representando o Conselho Municipal. Então a gente tem assim o comitê bem organizado e a equipe local também. Sempre que a gente vai fazer um planejamento, alguma coisa, a gente chama pra reunião. Então não tem assim uma periodicidade da reunião, mas, assim, conforme a demanda é feitas as reuniões. Nada é feito sozinho.*

**C:** *Mas pelo menos uma vez ao ano, no mínimo, é passado [ininteligível].*

**Cassio:** *E vocês, que participam do conselho... você [...] o que vocês acham do comitê local? Corresponde às necessidades do município, esse funcionamento?*

**B:** *Sim, uhum.*

**Cassio:** *E agora a gente vai falar sobre as impressões que vocês têm em relação às ações do programa do PAR, na oferta e na qualidade da educação é... da educação local, né? O que que o... quais são as possibilidades de melhora que o PAR proporcionou e os limites do PAR, né?*

**A:** *Eu acredito que é uma coisa boa. Lógico, a gente não consegue tudo aquilo que a gente pontua lá, porque vocês sabem que quando vai fazer um diagnóstico, a gente tem que pontuar lá, de 1 a 4, as condições do município. Então a gente pontua, né? Espera que o MEC, né? Nos dê o recurso. Mas daí sempre, tudo que a gente pontua vem pro município. São algumas coisas que vêm, né? Então se a gente for fazer um rastreamento mesmo do PAR, assim, de tudo que a gente pontuou, assim, foi mínimo o que a gente recebeu. Mas ele facilita a questão de recurso. Tem coisas que a gente, né? Se fosse, por exemplo, os ônibus escolares, nós tivemos três ônibus escolares. Se fosse pro município adquirir ia ter disponibilizado um bom recurso. Então já foi muito bom pra nós. Temos lá uma creche com o ProInfância, então. Nós temos coisas assim em análise. Muitas coisas em análise, né? Temos uma escola, que a gente queria, com 12 salas, que nós precisamos pra um bairro populoso, que a gente, né? Tá tendo, né? Assim, dificuldade porque nós ainda não temos uma escola do município, nós temos uma escola cedida pelo estado. Só que ele está, essa escola está em análise desde 2009 e até agora a gente não conseguiu. Então já foi, voltou, a diligência vai e volta. Assim, já tivemos várias tentativas, principalmente por causa do terreno, né? A gente tinha o terreno aqui, na beira da rodovia, como eu falei, o MEC não aprovou pra construção. Aí a gente pegou num outro local, colocou lá no outro local, também, aí não deu certo a compra. Então essa parte também atrapalha na hora de a gente conseguir os recursos. Tem que 'tar tudo planejado ali. Então ainda está em análise e a gente não tem previsão. Ampliações também, abriu a possibilidade de ampliações. Não tivemos nenhuma ampliação nas escolas, né? Foi indeferido e não conseguimos. Então, assim, ele ajuda em partes. Lógico que, se ele não tivesse, a gente também sentiria falta, porque nós não teríamos dinheiro, né? Recurso próprio do município pra custear tudo que a gente já teve dele.*

**C:** *Tudo que vem é muito bem-vindo, mas tem algumas coisas que ficam...*

**A:** *Que fica a desejar.*

**Cassio:** *Em relação às áreas da... dos outros participantes... Ele ajudou alguma coisa específica, marcante, no ensino, no transporte, na alimentação?*

**D:** *Sim, é... eu sou responsável por um dos recursos, que vem pra Educação Infantil. E assim, teve um CMEI novo agora, né? Que é do ProInfância...*

**Cassio:** *Tá inaugurado?*

**D:** *Já, já, aham. Assim, os materiais que vieram, nossa, de qualidade, assim. E a quantidade também, nossa, muito bom. A gente não pode reclamar, assim, da questão de materiais pra... o nosso problema mesmo é questão da estrutura. Que tem CMEI's que falta salas, né? Salas pra professores. Então assim, é questão de estrutura mesmo. Mas, nossa, super bem-vindos os materiais. E de boa qualidade. Material de boa qualidade*

**A:** *Então, no caso, esse programa que ela falou ali, é o programa Brasil Carinhoso, que é educação... Educação Infantil, manutenção. Até a gente tá aguardando, porque, é... além desse bolsa família, das crianças do Bolsa Família, está pra vir um recurso pra custeio do CMEI, só que está aguardando o pagamento desde julho. A gente preencheu todas as planilhas no SIMEC, lá no login do Prefeito, né? Que esse não aparece pra Secretária, só pro Prefeito. E estamos aguardando, já faz três meses e ainda é... não tivemos liberação. Esse ano acho assim que tá sendo um ano atípico também, porque tão saindo muito poucos recursos pra FNDE. Nós não tivemos nenhuma parcela do PDDE, né? Não tivemos, então, esse repasse desse recursos que eles colocaram que no máximo 60 dias já... 'tamos com mais de 90 dias, né? O Brasil Carinhoso sempre em outubro já 'tava liberado e até agora a gente não tem nada. Então assim, tá sendo bem difícil esse ano, assim, pras escolas e pra todos os recursos. O único recurso que vem, que é certo, é o FUNDEB, né? O salário educação e o transporte e alimentação. Que o transporte é mínimo, né? O mínimo do mínimo que vem. Lá, não dá pra uma parcela de um mês, do transporte escolar. O que vem no ano não dá pra um mês, né? Então assim, é irrisório mesmo o que vem. Esse tá vindo no prazo, tudo certinho, que eu acompanho também lá os recursos do FNDE que vêm pra educação. Então essa parte assim, a gente tá bem preocupado, né? A gente não sabe como que vai ser...*

**Cassio:** *Trabalhar com os recursos do município...*

**A:** *Do município. E a gente tem pouco aqui. Porque nosso município é preservação ambiental, a gente não tem indústria, a gente tem pouco recurso. Tá bem difícil. Então assim, pelo PAR, o que a gente recebeu até hoje, eu tenho lá: mobiliário e equipamentos pra Educação Infantil, que é o ProInfância, né? Então veio todo o equipamento e mobiliário pra creche nova. Mobiliário pra sala de aula de uma escola, que é essa escola que a gente pediu, de doze salas. Veio o mobiliário e não veio a escola, né? Tá lá em análise a escola ainda e o mobiliário já chegou. Que que a gente fez, a gente tá usando na escola que seria substituída, né? A gente teve que fazer isso. Então, enquanto não vem a escola, vai usando com os alunos o mobiliário pra escola que seria substituída mesmo. Projetor multimídia nós recebemos sete unidades. Ônibus escolar, um da Educação Especial e dois rurais. Brinquedos didáticos também pro ProInfância, né? Que foi pra creche nova. Essa escola que tá em análise lá. E as ampliações que a gente tinha pedido pra três escolas foram deferidas. Formações: ProInfo, que é... que eu sou formadora também. O PNAIC, que eu sou coordenadora local. Formação pela escola, é uma colega que faz, que fez a capacitação e faz a formação, ela não está, trabalha só pela manhã. A gestão escolar [...], foram três pessoas que fizeram é... foi a gestora e mais duas pessoas. ProFuncionário, nós tivemos acho que trinta e poucas, trinta e pouquinhos inscritos, mas terminaram lá umas 25 pessoas, não sei se chegou a trinta... até a gente fez a formatura esse ano, já fechamos com o ProFuncionário. E como a gente não tá admitindo mais do concurso, né? Então a gente não tem mais funcionário efetivo pra fazer ProFuncionário. E o Programa Brasil Carinhoso, que é esse que eu falei anteriormente, né? Então esses foram os programas que nós tivemos de apoio do MEC, através do PAR.*

**Cassio:** *Mais algum destaque na área específica tua, tua? De algum programa que vocês...*

**A:** *Então como eu falei, assim, a gente pontuou até bastante coisa, mas não foram todas que... que foram contempladas.*

**Cassio:** *Ok. Passamos então ao ponto 5, né? É... dessa... na perspectiva de caracterizar o PAR enquanto instrumento de planejamento, né? Que o PAR dá essa noção, de... pelas dimensões, né? E pelas ações que se propõem dentro*



*das dimensões, é... ele pode... qual a relação que o município consegue fazer ou conseguiu na construção do Plano Municipal de Educação e em relação, anualmente, né? Quando tem que mandar as ações da Secretaria pra questão da aprovação do orçamento municipal do plano seguinte. Alguém faz essa ponte? Qual a relação do PAR? Como que vocês trabalham?*

**A:** *O Plano Municipal a gente reelaborou, né? Terminou agora em junho e tudo que a gente pôde colocar, dentro do PAR, foi colocado. Agora esse plano plurianual, ele já vem da...*

**Cassio:** *Secretaria de Finanças... Planejamento...*

**A:** *Secretaria de Finanças. É... vem da Prefeitura...*

**C:** *Eles trazem mais ou menos elaborado...*

**A:** *Eles trazem [...] algumas alterações. E na verdade quem faz mais isso é a Secretária...*

**C:** *A Secretária, junto com o responsável...*

**A:** *O responsável lá da Prefeitura. Então não é bem assim, né? Muito contato com essa parte.*

**Cassio:** *Legal. E, tirando o PAR, o Plano Municipal, que guia as ações da Secretaria, o orçamento... Como que vocês é... organizam os planos lá da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial, na Secretaria?*

**A:** *Nós temos aqui um roteiro das ações da Secretaria, anual. Então, no começo do ano a gente planeja o que vai ser feito durante aquele ano na Secretaria, né? Então assim, não temos tantas coisas que envolvam recursos, como eu já falei, a gente não tem muito recurso disponível, mas a parte pedagógica toda é colocada lá dentro desse plano de ação aqui. São, né? As ações que nós temos pra fazer durante o ano... atualiza a cada semestre...*

**Cassio:** *A Secretária reúne com todos os coordenadores e vocês vão lá falando as demandas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial. Tem alguém da Educação Especial aqui? [Não] Vocês não têm... [Temos, mas não está presente] Não está aqui. Legal.*

**C:** *E reuniões são mensais com as coordenadoras, né? Tem reunião mensal com as coordenadoras [coordenadoras das escolas].*

**Cassio:** *Como que é essas coordenações das escolas? Como que funciona no município?*

**A:** *Na verdade elas são coordenadoras pedagógicas, elas trabalham com a parte pedagógica. Daí a gente reúne, porque a gente tem lá as demandas do PNAIC, a gente tem as demandas aqui da Educação, as avaliações internas, externas, e tudo mais que a gente tem esse planejamento que, pra que seja feito um acompanhamento do pedagógico, né? Nas escolas...*

**Cassio:** *As escolas então têm a direção e têm a coordenação pedagógica, a pedagoga [Isso]. Reúne, chama as pedagogas...*

**A:** *E faz reunião mensal com elas pra ver o andamento das escolas, pra verificar como que está e pra passar as orientações necessárias, né? Pro período.*

**Cassio:** *Então a gente poderia dizer assim que a prática de planejamento de vocês... vocês já falaram sobre isso... ele recai muito mais sobre as ações pedagógicas do que propriamente com financiamento, com infraestrutura [Isso], pela forma como a Prefeitura Municipal, a organização...*

**C:** *A organização, exatamente.*

**Cassio:** *E a característica, é anual, junto com as coordenadoras e com a equipe pedagógica da Secretaria.*

**A:** *Toda demanda financeira da Secretaria é feita através de pedido, né? A parte da administração nossa aqui faz o pedido, né? A Secretária, administrativo ali, faz o pedido, vai pra Prefeitura pra aprovação e tudo mais, se tem recurso, se não tem, se tem dotação pra aquilo, tudo mais, né? Que é dentro dessa LDO e do PPA aí, né? Então tem as dotações pra cada uma das áreas da educação, e aí é feito todo esse processo. Então, sempre vai pra lá e volta pra nós, com autorização, né? Ou não.*

**Cassio:** *Legal.*

**C:** *Financeiramente nós não temos autonomia pra comprar nada.*

**A:** *E tudo é feito através de prestação de contas. Por exemplo, a gente vai pra uma formação, é dado lá aquele subsídio pra alimentação e transporte. Então a gente faz lá, tudo com nota fiscal, tudo certinho, e depois nós temos que prestar contas de todo o valor. Então, por exemplo, não tem diária. Por exemplo, tem lá diária de 100 reais, se eu gastar 20 eu posso ficar com 80. Não posso. Eu tenho que prestar contas, se eu peguei 100 reais, eu tenho que prestar conta de 100 reais e devolver o que sobrou, então não tem, a gente não tem autonomia mesmo pra nada. A gente... tudo é controlado.*

**Cassio:** *[ininteligível]*

**C:** *A parte financeira...*

**Cassio:** *Fazem a lista de vocês...*

**A:** *Se tiver que comprar um lápis...*

**Cassio:** *A Secretária vai lá e negocia com o Prefeito [Isso] o que é prioridade conforme a disponibilidade de financiamento.*

**A:** *Isso mesmo...*

**C:** *E bem antecipado. Tudo tem que passar...*

**Cassio:** *Legal. E onde que entra o PAR, né? Por exemplo, vocês falaram das reuniões das equipes pedagógicas, as coordenadoras pedagógicas, a equipe da Secretaria. E as demandas do PAR, que têm no PAR, que também vem nesse planejamento de vocês... que conversa com o Prefeito, o que o PAR não dá vocês pedem pra Prefeitura, como que é?*

**A:** *Isso é feito dentro da Secretaria mesmo.*

**Cassio:** *Qual que é essa relação... eles conversam... o diagnóstico do PAR, o diagnóstico da Secretaria?*

**A:** *Sim, porque tem representantes das coordenadoras pedagógicas dentro da equipe local, tem representante de professor, de coordenador, de diretor, dentro da equipe local. Então quando a gente vai planejar alguma coisa do PAR, elas estão junto na reunião. Daí não é essa periódica mensal. É conforme eu falei antes, de acordo com a demanda do PAR, né? Então é essa a relação.*

**Cassio:** *Vocês poderiam fazer uma análise, cada uma de vocês é... o quanto que o PAR influencia ou não no planejamento e nas contribuições que cada uma de vocês, ou o departamento de vocês dão pro planejamento da Secretaria? Ele influencia?*

**A:** *Ele influencia. Eu acredito que sim, até de acordo com a realidade do município, porque a gente faz aquela pontuação, onde a gente vai lá nas dimensões, quando a gente vai planejar. Porque ele é uma ferramenta de planejamento, né? Além dele ser uma ferramenta que disponibiliza recursos, ele faz com que a gente planeje também, né? Mas...*

**Cassio:** *Que diagnostique... que avalie...*

**A:** *Isso, exatamente. E a gente faz o monitoramento também nas ações, né? Ele não fica lá por ficar. Não são só colocadas lá. Então a gente tem que ter o retorno também pro MEC, né? Então tudo que a gente... que é feito tem que retornar. Então eu acredito que ele influencia sim o planejamento da educação. Porque queira ou não queira ele faz parte, né? Está atrelado a isso.*

**Cassio:** *Como que vocês analisam as ações de vocês e o PAR? Por exemplo, lá na Educação Infantil, vamos pegar um exemplo, né? Você sabe que você tem que garantir a vaga para todas as crianças de quatro a cinco anos, 50% de zero a três. Daí você diz isso e diz pro Prefeito: Pra gente colocar todas as crianças de zero a três por direito...*

**D:** *A gente tem que ter uma estrutura, né?*

**Cassio:** *Então, isso você tem que ver a demanda e pelo PAR você sabe quantos CMEIs você pode pedir, né? E em outras ações específicas. Então, o PAR ajuda você a observar as ações que têm na Educação Infantil e você, enquanto coordenadora, diretora...*

**D:** *Coordenadora...*

**Cassio:** *Enquanto coordenadora você também vê que as tuas demandas, elas estão inseridas no PAR? Elas aparecem no PAR enquanto... enquanto dimensão, enquanto área ou subárea? Ou ações...*

**D:** *Eu acredito que sim. Eu acredito que sim.*

**B:** *Eu acho que uma coisa vai amarrando a outra, né? Eu penso assim pela formação do PNAIC, né? É... ali ajuda muito, né? Porque a gente tem quase na totalidade, quase todos os professores do 1º ao 3º. Então essa formação, né? Ela é bem levada a sério, ajuda bastante, com relação à prática em sala de aula, né? E a gente tem que dar... no próprio SIMEC, a gente tem que é... [avaliar] responder, avaliar. Então eu acho que também acaba influenciando bastante.*

**Cassio:** *Qual a sua área?*

**B:** *Pedagógica.*

**Cassio:** *Legal. Na questão... em que proporção que vocês acham que o PAR induz as práticas de planejamento da Secretaria?*

**A:** *A partir do momento que ele vem aquelas questões, né? Não sei agora a parte de 2015 não abriu até agora, pra gente ver, né? No último tinha 82 questões pra gente planejar lá junto com a equipe e o comitê. Então, certamente ele vai influenciar, né? Uma boa proporção, como a gente falou já anteriormente, né? Porque tem lá a prática pedagógica, tem formação, tem a parte lá dos conselhos, tem a parte daí da infraestrutura, né? [Uhum] Então, queira ou não queira, ele vai ter uma proporção boa de influência.*

**B:** *Tudo acaba ficando amarrado, né? Uma coisa na outra.*

**Cassio:** *Legal. É... antes das considerações gerais, nosso observador sempre dá uma... tenta pontuar pra ver se a gente deixou alguma coisa escapar pra que possa contribuir no sentido de... de avaliar o quanto que o PAR induz o planejamento da Secretaria e vice-versa, o quanto a Secretaria se utiliza do PAR pra planejar.*

**Observador:** *Aqui nesse caso ficou difícil... eles vieram bem preparados, assim, né? Dentro do roteiro, ficou tudo muito claro, muito... tecnicamente muito bacana de acompanhar. Agradeço inclusive. Mas, fiquei na dúvida aqui, com relação à consultoria. Foi alguém do MEC, especificamente do MEC, ou foi... não.*

**A:** *Olha, pra te falar a verdade eu não lembro.*

**B:** *Foi uma indicação do Núcleo Regional, foi uma pessoa do Núcleo Regional...*

**Cassio:** *Metropolitano Sul?*

**Várias:** Norte. Nós somos norte.

**Cassio:** É que eu sou de São José, o nosso é sul.

**Observador:** Não foi ninguém...

**A:** Não... É um conhecido da pessoa, que trabalhou como consultor do MEC, diz ele, né? A gente... a referência era essa, e que trouxe pra nós essa ferramenta, né? E que nos auxiliou. E a partir daí, então foi só a primeira...

**Observador:** Certo.

**A:** O primeiro passo no PAR lá. A partir do... de 2009 a gente já foi sozinha, a gente nunca mais pegou consultoria.

**Observador:** E depois? Aquilo é vivo, né? Vai criando uma série... [Sim] de demandas, perguntas, umas coisas que a gente clica, abre, tal. Como que vocês foram resolvendo? Vocês...

**A:** Eu já comecei, fui indo e eu trabalho com todos esses programas ali [aham]...

**Observador:** Mas de vez em quando você liga no MEC...

**A:** Sim, se surgir alguma coisa nova, a gente liga. A gente tem também contato com o Núcleo Regional, na parte, né? De orientação. Mas a gente assim... Eu aprendi muito, trabalhei com o PDE interativo também [Certo], trabalho agora passei aí pra outra pessoa. Mas assim, o PAR, ele é menos interativo do que esse PDE. Que o PDE, quando você vai fazer aquela parte do... da situação da escola ele vai abrindo sempre novas abas. Então a gente acostuma com aquilo, a gente já sabe como que é a forma do sistema mesmo, né? E como eu sou coordenadora do PNAIC também, eu trabalho no SIMEC com o PNAIC, né? Organizando toda parte da formação ali [uhum], pra poder, né? Porque a gente sabe que o PNAIC tem também a questão das bolsas dos professores [certo], orientadores, coordenador, tudo mais. E que todo mundo tem que estar acompanhando, né? Passo a passo ali pra, que dê tudo certo e que seja disponibilizado esse recurso do MEC.

**Observador:** O que eu pude apreender da fala também é que o PAR a gente pode colocar ele nessas três categorias que, há demandas que ele contempla, há demandas que ele não contempla e há demandas que contempla em parte

[uhum]. Como, por exemplo, a história do... das cadeiras, das carteiras, né [É].  
Contemplou em parte...

**B:** Mas não resolveu o problema...

**Observador:** Ficou aí uma [A parte principal ficou]. E tem coisas que ficaram engavetadas, guardadas, enfim.

**A:** Não foram disponibilizadas pra nós.

**Observador:** Tá bom. Olha, eu ficaria por aqui, agradeço. Obrigado mesmo por isso.

**Cassio:** Então as considerações finais de cada uma de vocês, pra falar assim... em relação ao PAR, assim... Que que vocês acham de... de limites e, né? Quais são os limites do PAR, né? Ele é limitado nisso, naquilo, ele é inflexível, ou não, né? Ele é pouco interativo, né? E quais os principais programas que ajudaram ou não, com a educação do município, em cada área de vocês. Fiquem à vontade então pra falar sobre o PAR e o que que vocês acham em relação ao PAR.

**B:** Eu acho que na questão pedagógica, de formação, com o ProInfo, PNAIC, as outras formações que vieram ajudaram muito, né? E assim, os professores também vão em busca de novos conhecimentos. Então tá ajudando bastante nesse sentido.

**A:** É, o que tá anotado aqui é a parte da formação mesmo. Mais a gente teve foi formação.

**Cassio:** Mais educação vocês tem ou não?

**Várias:** Temos. Mais educação temos. Temos duas escolas.

**Cassio:** Educação integral, ajuda o município a pensar em ter uma primeira experiência com educação integral?

**C:** A nossa maior dificuldade é a parte de estrutura mesmo. Eles fazem milagre, as coitadas das duas escolas, que não tem sala, fazem um bom trabalho, mas não tem estrutura. A parte de estrutura que é o problema no Mais Educação.

**A:** Uma outra questão que eu tinha esquecido de colocar aqui. Nós recebemos uma quadra coberta, né? E uma cobertura de quadra. Então, quando veio pra nós esses dois recursos nós pensamos nessas duas escolas do Mais Educação,

*justo pra ajudar na infraestrutura. Então essas quadras foram direcionadas para as escolas do programa Mais Educação.*

**A:** *Uma está concluída e a outra está em fase de conclusão.*

**D:** *Eu acredito também que, pra Educação Infantil o que vem através do PAR tem beneficiado muito, a questão também da parte de material pedagógico. E o nosso problema, como falou a nossa técnica ali, a Diretora de Departamento, é a questão da estrutura mesmo. Porque assim, a gente tá... os CMEIs tão carregados assim de material. E a outra questão, assim, que eu acho também difícil, é que a respeito dessa verba, que é do programa Brasil Carinhoso, é que vem só pra material de consumo. Então a gente pode comprar só né o que, né? Beneficia as crianças. Material permanente não. Então, assim, é uma briga constante com as diretoras, porque daí elas querem televisão, elas querem é... rádio, esses materiais que também estraga muito, né? Porque elas utilizam bastante. Então, a gente não pode comprar. Então, assim, é um... o único acho que ponto assim que eu acho mais difícil é essa... é essa questão assim.*

**A:** *É, como nós tivemos a construção de um CMEI, isso já ajudou pra nós. Só que quando nós fizemos o pedido, nós tínhamos, primeiramente três CMEIs, que foram arquivadas as obras, nenhuma foi aceita. E nós, daí, na segunda vez que abriu pra nós, abriu essa última aí, que tá construído, que iniciou as atividades em abril desse ano, né? Então, nós teríamos demanda pra mais CMEI s, só que os locais que nós... eles foram indeferidos pelo MEC, a resposta foi pelos locais escolhidos. Um que era beira da rodovia, outro era perto do parque e o outro por ser numa área de divisa de município. Eles acreditaram que não teria demanda. Nós temos demanda muito grande, é um bairro bem populoso. Só que como é divisa de município de Campo Largo e Campo Magro eles acharam que sendo... eles deram como justificativa "final do município".*

**C:** *Só que nós...*

**A:** *Pra nós não é uma justificativa, né?..*

**C:** *Nós não temos CMEI nenhum aqui no centro...*

**Cassio:** *E ninguém foi no MEC contestar? De repente...*

**Várias:** *Foi... foi...*



**Cassio:** *Foi chegado a ir à Brasília?*

**A:** *Foram, mas não conseguiram desarquivar. Então, aqui o centro de Campo Magro, ele fica próximo à divisa de Campo Largo, porque dali aqui dá 5 km acabou Campo Magro. E é o centro do município. Então nós só conseguimos CMEI nos bairros do Cecília e do Boa Vista, que são próximos à Curitiba.*

**C:** *No bairro Boa Vista tem dois CMEIs, no Cecília um e um no Bom Pastor.*

**A:** *E aqui no centro a gente não conseguiu.*

**Cassio:** *Demonstra uma falta de racionalidade... [exatamente] E falta de sensibilidade política [é que na verdade...], se vocês foram lá, explicaram...*

**A:** *Na verdade o que acontece... eles veem tudo por foto, né? Por foto, por satélite, e daí eles colocam a justificativa que eles acham que, né? Viável pra eles. Mas não veem a necessidade nossa.*

**Observador:** *Pela foto ele já vê o aumento da concentração populacional, mas você vê que tem bastante gente ali, você precisa...*

**A:** *Não, e também... ia ser do lado de uma escola. Já existe a escola ali. Então, não tinha... é uma... as outras duas até tudo bem, a gente aceitou, mas essa aqui a gente não aceita até hoje... não aceita até hoje.*

**Cassio:** *Porque eu lembro, é antiga essa reivindicação, né? [ih, já foi deputado...] E, na época...*

**A:** *[...] Foi pessoal do planejamento [não era questão de...] pra tentar desarquivarem, não conseguiram.*

**Cassio:** *Não era questão de falta de verba do MEC, né? Esse ano, como você falou, um ano atípico, né? Em relação com o governo tá arrecadando pouco, né? Mas em 2012, 2013, já 'tava procurando municípios pra fazer a meta dele, que era 6 mil CMEIs, né?*

**A:** *Então, a resposta deles foi assim... Então coloque de novo. Mas não abriu mais nenhuma pra nós. Não abriu nenhuma demanda de ProInfância pra nós desde esse último, que foi lá acho que em 2012, por aí... Então, nós não tivemos mais, não tem como nós pedirmos pro MEC. Tem que vir como programa pra nós. Então essa é uma das dificuldades também da parte de infraestrutura mesmo.*

*Porque a gente até faz lá a relação, pontuação, mas se o MEC não disponibilizar não tem como a gente ir lá dizer "eu quero isso", infelizmente.*

**Cassio:** *Mais alguma consideração?*

**A:** *Acho que assim, em parte ele é bom, é um planejamento bom, mas que deixa algo a desejar, né?*

**C:** *[...] Do LC... Não sei se entra a questão aí... nós fizemos, né? E não obtive resposta nenhuma... e um serviço, assim, bem...*

**A:** *E a gente não consegue mais acesso ao LC. Nós temos um login e uma senha e nunca mais [...] nem o site não aparece mais. Aparece qualquer coisa com LC, menos o levantamento de situação escolar. Então assim, eu tenho o arquivo que eu... que eu preenchi e que eu guardei impresso. Deve tar amarelo já.*

**C:** *E que foi um trabalho...*

**A:** *Nossa, muito grande, mobilizou muita gente pra fazer medições, pra ir ver toda questão de material pedagógico e infraestrutura na escola... e pra nada, né? Não serviu de nada, nada, nada mesmo.*

**Cassio:** *Pesquisa, um relatório...*

**A:** *Nada, nada. Sumiu o site.*

**C:** *Eu não sei se entra, mas é bom colocar...*

**A:** *É, foi interessante lembrar.*

**Observador:** *Sumiu...*

**A:** *Sumiu mesmo, já tentei ligar, não tem retorno mesmo.*

**Cassio:** *Sabe que eu não vi nada sobre os fins desse levantamento, se era pra, de repente, um organismo internacional, mesmo pro MEC, né? Pra fazer uma avaliação...*

**A:** *Diziam, que eu fui na capacitação, na época, porque eu que trabalhei com isso, né? Com esse sistema também. E diziam que era pra melhoria da infraestrutura das escolas. Que conforme a demanda, o MEC estaria, né? Disponibilizando os recursos. Só que fechou de um jeito que nem o sistema aparece mais lá pra gente entrar, e nem pra ver o que a gente colocou.*

**C:** [...] Não colocou nem um relatório, nada...

**A:** Nada.

**B:** [...] ter uma finalização, né?..

**A:** Então, se a gente não tivesse impresso isso, nós não teríamos nada do levantamento que a gente fez.

**Cassio:** Sorte que guardaram o arquivo.

[...]

**C:** Sorte que nós temos a nossa técnica aí.

**Cassio:** Legal.

**A:** Então é isso.

**Cassio:** Então queria finalizar, agradecer muito vocês, né? De ter... A gente aprende bastante, cada vez que a gente vem num local. A contribuição de vocês vai ser importante tanto pra, pro resultado da pesquisa e a pesquisa também, ela vai contribuir, com certeza, pra avaliação do PAR, né? O PAR também não é um instrumento que vai valer pra sempre. Mas que com o novo Plano Nacional de Educação, outros instrumentos virão e aperfeiçoados, né? E essas aperfeiçoções vêm da academia, da crítica, vem da levantamento dos pontos positivos, vem das possibilidades de exploração que ele propôs. Então agradecer de coração o recebimento de vocês aqui e o conhecimento que vocês vão nos ajudar a analisar aí. A poder fazer algum tipo de síntese. Queria agradecer o professor Alexandre Salomão, que é... voluntariamente me acompanha aí como um espadachim, né? Da educação. Porque a gente também trabalhou em Secretaria de Educação, a gente sabe como que é o trabalho interno, as dificuldades, elas são diversas, mas muito parecidas em cada município, em relação ao financiamento, aos limites, à vontade que a gente tem... dos profissionais da educação tem de melhorar a educação, né? Acho que um profissional sempre esperançoso...

FIM DA GRAVAÇÃO

## APÊNDICE 9 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO PINHAIS

### Gravação 2

**Município:** Pinhais

**Duração:** 1h09min

(Introdução)

**Cassio:** *Então, bom dia a todos e todas, nós estamos aqui pra iniciar, hoje é dia 11 de novembro de 2015, aqui na Secretaria de Educação de Pinhais, pra fazer a coleta de dados em relação à pesquisa focal é... para a pesquisa é... de Políticas Educacionais, com o título "Em que proporção o Plano de Ações Articuladas, o PAR, induz as práticas de planejamento nos Sistemas Municipais de Educação". Então, seguindo o roteiro da nossa discussão do Grupo Focal, a gente abre a palavra a todas e todos é... pra descrever as suas atividades profissionais na Secretaria Municipal e as suas relações com o PAR. Quer dizer, em que ponto a gente é... vocês trabalham como PAR. Então, fiquem à vontade pra fazer a apresentação...*

**A:** *Tá, então, é... Eu sou 'A', vou começar com o nome, né? Eu sou 'A', meu cargo é de professora, na Rede Municipal de Ensino, e estou, no momento, no Conselho Municipal de Educação, como presidente do Conselho Municipal de Educação. Já passei por várias ativi... já tive várias atribuições dentro da Secretaria de Educação, participei da elaboração do primeiro PAR, né? Em 2007, né? Que era o PAR 2007-2010, é... quando estava na Gerência do Ensino Fundamental, né? Então participei efetivamente da elaboração. E ficou subentendido que eu faria parte disso, por já ter esse conhecimento, por ter participado. Daí então agora, no Conselho de Educação, é... neste último PAR, nós fomos designados como comitê, né? O Conselho de Educação como comitê. Então, assim, é... eu, enquanto presidente do conselho, membro do conselho, participo do comitê junto com os outros conselheiros, né? Que vão acompanhar a elaboração, e vão avaliar, né? E, enquanto é... funcionária da Prefeitura, disponibilizada, né? Eu também faço parte de um núcleo, da... do DENS, que é o Departamento de Ensino, né? Que é um núcleo de apoio à documentação do Conselho Escolar, e esse núcleo então é, enquanto núcleo eu participo efetivamente da elaboração,*

*né? Então, eu faço, eu tenho essas duas demandas aí, né? Tanto na participação, quanto no acompanhamento, na avaliação. Em papéis diferenciados, né? Então tô diretamente ligada a esse processo aí, tanto de elaboração, quanto de acompanhamento.*

**B:** *Eu sou 'B', eu também sou professora, já há mais de 20 anos na rede, fiquei 18 anos em sala de aula e depois assumi um... na Escola Antonio Andrade, como supervisora e depois acabei vindo parar aqui no conselho, né? Fui convidada, como... pra ser conselheira. E assumi também, junto com, em 2010, toda essa elaboração do PAR. Só que é... nessa, dentro do Departamento de Ensino, também faço parte de um núcleo, que é o núcleo de apoio aos programas federais, que estão dentro do SIMEC. Então, o meu trabalho todo é com o sistema e tudo que tem lá dentro. Em todos os programas e ficar ali monitorando constantemente. Então eu tenho a minha senha de uso pessoal, que foi liberada pela Secretária na época e também utilizo a senha da Secretária de Educação e do Prefeito. Então é como se eles dissessem que tudo que tem fazer lá dentro está focado no meu trabalho. De entrar com a senha deles, ver o que que tem que fazer. Porque, com a senha da Secretária tem algumas coisas que têm que ser feitas e com a senha do Prefeito são outras. Então daí nem tudo abre igual para as duas senhas. E com a minha tem coisas que abre menos ainda, né? Então a do Prefeito é a master. E eu faço esse trabalho, esse monitoramento, diário desses sistema. E agora o PDDE interativo, ele estava dentro do SIMEC, ele saiu fora do SIMEC, né? E a gente acabou aderindo o Programa Mais Educação, com as unidades em tempo integral. Também cuido desse outro sistema.*

**C:** *Bom, eu sou a 'C'. É... meu cargo de concurso é assistente administrativo, hoje eu assessora de atividades gerenciais, no Departamento de Administração, da Secretaria de Educação. É... a minha relação com o PAR ela é mais distante, né? Nosso contato lá no departamento são referente aos programas em que nós recebemos recursos, via depósito bancário, né? Em contas abertas pra Prefeitura, como, por exemplo, Caminho da Escola, o Pregão do Mobiliário Escolar. Então lá, a partir desse momento, nós fazemos a prática mesmo, a execução do processo, se for licitatório ou adesão de ata, é... as aquisições,*

*acompanhando os contatos com as empresas, entrega, até o pagamento final. Mas seria a atribuição nossa lá no departamento.*

- D:** *Então, meu nome é 'D', trabalho aqui na Secretaria de Educação desde 2009, passei no concurso em 2008, como professora, tenho concurso no estado também, mas agora estou à disposição somente do município. Minha função é de diretora do Departamento de Ensino e a minha correlação com o PAR tá mais vinculada à questão do planejamento e diagnóstico. Então, fazer a verificação, acompanhamento, assessoria às unidades. Então a gente tem a missão de verificar o que é necessário. Então quando as meninas vêm, abre algum programa, elas me informam e a gente verifica se é necessária a adesão ou não e quais as unidades de ensino nós vamos aderir nesses programas que estão à disposição. Então a gente teve alguns aí com relação ao ProInfância, é... verificar quais as localidades. Então como a gente tem questão de matrícula, demanda manifesta. Então essa questão do planejamento e o que o município precisa, a gente tá trabalhando, né? As duas são do meu departamento e a gente sempre trabalha nessa parceria. Eu não tenho contato diretamente com o sistema, mas toda vez que abre algum programa a gente faz esse trabalho em conjunto e a questão do planejamento.*
- A:** *E quando é disponibilizado o preenchimento, né? Do documento em si, do planejamento no total. Então a gente que tem esse contato, né? Que a gente tá ali monitorando diariamente... então ai abriu, que que a gente faz? A gente, né? Recebe as orientações, os instrumentos de orientação, a gente é... procura sentar juntos, faz uma reunião com uma equipe, né? E daí nessa reunião a Secretária já decide quem que vai fazer parte do comitê de elaboração e que vai ser, no caso, quando existe o Conselho de Educação, automaticamente, ele já faz parte do comitê que vai acompanhar e avaliar, né? É automático isso já. Mas aí a gente faz essa reunião pra gente conhecer o documento, né? É... os requisitos ali de avaliação e o que cabe a cada departamento da Secretaria. E daí a gente faz um desmembramento, né? Então, assim, vamos focar no que é específico de cada um, né? Pra fazer a avaliação primeiro, nesse primeiro momento, que é aquele diagnóstico, né? Então, daí, a gente desmembra o documento, repassa para cada diretor. Ele, junto com seus técnicos, vai fazer o preenchimento. Dá-se um prazo para fazer isso. Daí a gente se reúne novamente*

*e daí vai, junta, né? O documento como um todo e faz a avaliação no geral. Que aquela questão do ser democrático, né? Eu, no meu departamento, posso ter uma visão sobre aquele fato ou aquele requisito e como ele foi avaliado. Mas o outro departamento pode ter uma visão é... melhor, né? Ou pensa em avaliá-lo de outra forma. Então é daí no consenso que a gente faz a avaliação final do documento, do diagnóstico, né? Então, é... a gente já fez isso por duas vezes, né? Os dois movimentos que teve de elaboração do PAR a gente fez isso, né? Que a gente entende que é o mais democrático. Você é [...] tem as especificidades, mas tem o que é comum a todos e, enquanto ferramenta de planejamento, todo mundo tem que conhecer o de todo mundo, né? E todo mundo tem que buscar alcançar aquilo que a gente tá colocando lá. Aqui nós avaliamos como é... é... não... é... de 70 a 80% lá que não atendeu, ou atende parcialmente, o que que a gente precisa fazer... olha, isso daqui a gente esqueceu, né? Não foi visto mais, que que a gente tem que fazer pra melhorar, né? Então, é... então, esse sentar junto pra refletir é um momento assim bem precioso pra gente. Porque a gente já faz o planejamento, né? A Secretaria tem um planejamento de modo geral. No início de cada ano letivo cada departamento, cada seção, cada, né? É... cada técnico senta com seus pares e vai discutir o que, né? O que já é... como eu vou dizer assim... que já tá dentro das atribuições que você tem que fazer, que se repete, né? As atividades repetitivas ali, e o que de novo vai se implementar, que que vai, né? Colocar em prática naquele ano. Daí faz-se esse movimento, né? Daí vai pro maior, que é a gerência, daí a gerência senta com os seus pares, depois o diretor senta com todos, né? Pra todos apresentarem pra todos. Então já existe esse movimento, né? De planejamento. Então é... eu acho que o PAR veio a somar, né? Na, nessa dinâmica de é... de planejamento. Que a gente já tinha, né? Já existia. Mas que eles, é... é... tando de fora, eles conseguem visualizar certos pontos que a gente está aqui, tá fazendo, né? Tá vivendo aquilo e em algumas situações não consegue perceber.*

**Cassio:** *Vamos tentar explorar agora um segundo momento. Se o município, a Secretaria Municipal de Educação, tem condições técnicas, né? De contato com o MEC, com os aparelhos, né? Se tem pessoas que entendem do sistema, que conseguem levar o comitê local... As condições políticas, o Prefeito aceita, a*

*Secretária aceita, como que... qual que é o nível de participação da Secretaria enquanto essa visão do PAR. E se tem condições financeiras, né? Os meios pessoais e materiais pra implementação do PAR, né? Mais as condições técnicas. Como que essa relação do município e suas condições pra execução e implementação do PAR.*

[...]

**B:** *Na verdade demorou um pouquinho pra aprender mexer em todo esse sistema, porque ele é uma caixinha de surpresa. E quantas vezes da gente assim ligar no MEC e dizer "não tá aqui" e eles "tá na frente do computador?", "então abre lá de novo", "dá um F5" e aparecia. Mas isso a gente ficava uma semana, um mês e ficava ali só na sofrência mesmo. Então foi complicado aprender a mexer nesse sistema. Levou acho que uns três anos pra aprender direitinho, pra achar todos os caminhos ali dentro, todas aquelas coisinhas escondidas. Mas, é... hoje eu posso dizer assim, com certeza, domino o sistema. Se você me perguntar alguma coisa ali de dentro, onde tá, o que tem que procurar, se eu não encontrar alguma coisa, eu vou dar um jeito de ligar, mandar um e-mail, tudo eu vou encontrar. E sempre assim, esse cuidado com as coisas que têm lá dentro, de prazo, de não extrapolar, de ficar cobrando das pessoas, né? Que eu não posso fazer as coisas ali dentro sozinha. Então eu dependo, dependo de preenchimento de diretor, de gerente, de um outro departamento aqui dentro. Então sempre essa cobrança. Eu acredito que eu hoje domine o sistema. A Secretária, o Prefeito, eles, né? Deram essa possibilidade. Eu me lembro da primeira vez que eu disse que tinha um termo pra aceitar, era um termo de cooperação e era o Secretário de Educação, era o professor Celio, eu fui até a sala dele e falei "e agora? O Prefeito precisa aceitar" e ele falou assim pra mim "então você vai pegar a senha do Prefeito, vai pegar o CPF dele, você vai solicitar a senha e você vai fazer". Eu fiquei morrendo de medo, né? Porque do Prefeito... como que vai mexer com as coisas do Prefeito? E ele falou "não, eu tenho despacho à tarde, você está autorizada, pode fazer, que eu vou dizer pra ele que você tá autorizada". E de lá pra cá o negócio ficou. Então nunca mais, né? Depois tem a, umas meninas aqui no departamento da 'C', que mexem também com o sistema e eu fiquei assim assustada e com medo de dar a senha dele. Mas hoje é mais tranquilo. No início foi complicado, por medo mesmo de fazer alguma coisa e... E daí assim, é como*



*se ele tivesse fazendo. Pra eles não interessa que tem uma outra pessoa. Mas aqui funciona bem, teve essa abertura, tem uma boa aceitação da Secretária, do Prefeito.*

**A:** *E como a gente comentou, né? É assim, a gente á em busca de mais coisas. Então, se depende de preenchimento, a gente vai preencher, vai fazer avaliação, vai fazer o planejamento. E a gente tá lá, tá fuçando, né?*

**B:** *O tempo todo...*

**A:** *Tudo que tiver disponível...*

**C:** *Parceria, né? Quantas e quantas vezes ficaram horas sentadas juntas, no sistema, ela e a 'B' [a outra é a 'B'], também responsável, né? Pra tentar fazer tudo da melhor forma.*

**Cassio:** *Nos aspectos financeiros, ali também...*

**C:** *Sim. Financeiros eu vejo como viável, tudo que a Secretária seleciona. Na verdade, a gente recebe recurso do FNDE pra fazer a maior parte das ações, mas a gente também tá subsidiado, caso precise complementar alguma ação.*

**D:** *É o que eu observo do sistema, é que a Prefeitura em si, ela tem estrutura pra dar o atendimento. Mas o sistema em si, em alguns momentos, ele é muito burocrático. Então se não tiver tudo 100%, tudo redondinho, não vai, não fecha, não roda. Então, é... isso exige um pouco da gente também por quê... porque a gente precisa fazer como eles mandam. Não adianta "ah, tem que fazer uma adequação aqui", por mais que na realidade... isso eu vejo que trava um pouquinho com relação ao sistema. Porque na nossa realidade, às vezes a gente acha que seria uma adequação melhor, né? Um exemplo é a questão dos ProInfância. Eles foram todos eles pensados pra regiões quentes, né? Eles são muito abertos e nós estamos na região sul, que é uma região fria. Então, no sistema, a gente não conseguia mudar a questão de projeto, de planejamento, de adequação. E foi uma das dificuldades que nós percebemos, foi com relação a isso. Que como ele é um programa macro, pra Brasil, às vezes eles esquecem das especificidades das regiões brasileiras. Então o que a gente tem de necessidade aqui na região sul, ou aqui em Pinhais especificamente, o sistema não atende, o que nós poderíamos fazer pra melhorar, o sistema não dá essa abertura. Então eu vejo que nessa questão, trava um pouquinho. Porque por mais que nós tenhamos*

*essa liberdade enquanto gestão aqui da... apoio da Secretária, do Prefeito, pra gente poder fazer essas adequações, o sistema ele não permite, porque ele trava em alguns momentos o trabalho pra gente desenvolver.*

**B:** *E fora esse fato de não permitir, é essa demora que a gente tinha comentado, né? Porque nós estamos com o ProInfância, com 100%, já tá concluído. Porém, lá ainda tem uma ou outra coisinha que o FNDE não analisou. Esse daqui nosso, que já tem atendimento desde abril desse ano, tem uma situação ali que também não foi analisada pelo FNDE. Ele já tá em funcionamento e tudo, mas, a demora que eles têm pra analisar quando fica uma pendência, quando fica alguma coisa irregular lá. É permitido que, né? Se inicie os trabalhos, mas a demora que é complicado. E essa questão lá que a 'C' estava falando da prestação de contas. Então tem muitos termos de cooperação que a gente precisa inserir as notas fiscais. E daí, no caso, quando pega mobiliário e equipamento, que, inúmeras coisas, daí a gente senta lá, às vezes fica o dia inteiro lá e insere nota. Tudo tem que ser comprovado. Se não fechar o sistema, daí dá problema na prestação de contas. Então isso também foi uma coisa que eu aprendi com o passar do tempo, porque eu não dominava isso, eu não entendia. E quando eu ia em algumas reuniões, ou que eles falavam, eu achava que eu 'tava em outro planeta, complicado...*

**C:** *É, eu ia complementar isso também. Na verdade eu vejo o município com condições técnicas. Até a 'B' ser escolhida, né? Com força de vontade, eu acho, né? Porque você tem que descobrir sozinho o sistema, a gente não vem preparado pelo FNDE, pra mexer, é por conta. Eu acho que essas condições são falhas por parte do FNDE mesmo, né? Tanto deles, por atender o Brasil inteiro, claro, né? Por isso essa demora toda nas análises, quanto deles também... é... vejo que falta essa questão deles abrirem treinamentos, capacitações em relação a isso. Porque a gente busca, mas por empresas que trabalham com [...] oferecendo cursos pra órgão público, né? Mas não é...*

**A:** *Não... nós tivemos acho que um ou dois momentos que tiveram técnicos do FNDE, né, 'B'? Que foi feito contato aí pelo estado, né? Pelo núcleo aqui, a gente participou pelo núcleo da área norte, e que a gente teve esse contato com o técnico mesmo do FNDE. Mas, assim, daí o que ele trouxe de informação, era tudo o que a gente já sabia. Não tinha novidade nenhuma. E daí o que a gente*

*tinha dúvida, não sabia responder. Porque daí é assim, aquele técnico que sabe daquele assunto, entendeu? Então só sabe daquilo, né? Se ele é o técnico lá responsável pelo projeto arquitetônico, então ele só sabe daquilo. Não adianta vir perguntar de outra coisa, né? Que daí ele não vai saber responder. Então assim, essa questão de competência técnica, ela foi construída mesmo, né? De ir atrás, de buscar informação, de ligar 10 mil pessoas, ficar esperando uma hora no telefone, passa pra um, "Ah, eu vou passar você pro ramal tal", daí passa pra outro "Ah, não, não é aqui, não, é no ramal tal", daí voltar pro... sabe? Já foram pessoalmente pra Brasília...*

**C:** *Pela demora do retorno deles...*

**B:** *E resolveu, que bom que resolveu, era caso de ProInfância, valor que não chegava, não chegada, e a unidade precisava começar, né? O atendimento com as crianças... e a gente acabou parando lá em Brasília. Demorou, acho que uns dois meses depois o dinheiro veio, finalizou, mas a gente foi pra lá. Porque não tinha mais o que resolver não sabíamos mais o que fazer. Então a gente marcou uma reunião com o Prefeito e resposta foi assim: "Que é que vocês estão esperando? Vai pra Brasília!". Então foi naquela semana mesmo e deu tudo certo, mas teve que ir até lá.*

**Cassio:** *A gente já abordou, mas alguém poderia resumir ou falar mais uma vez, do comitê local, sobre ações e programa PAR. Como que é a participação, controle, avaliação, do comitê local, né? Em função das ações e programas do PAR.*

**A:** *Então, eu, como eu falei, que eu trabalho tanto na equipe de elaboração, como faço parte do Conselho de Educação, conseqüentemente, do comitê local., eu trago as informações pras reuniões, daí do comitê em específico, que daí são todos os membros titulares, né? Do Conselho de Educação e daí é feito esse acompanhamento.*

**Cassio:** *Só assim, a composição do Conselho... tem gente da comunidade...*

**A:** *Ah, tá. Tem. Tem gente da comunidade...*

**Cassio:** *[...] como que é a composição de [...] a composição do comitê local.*

**A:** *Então. A composição ela é paritária, né? Então tem uma parte governamental e uma parte não governamental. Então tem é... pessoa... eu sou indicada pelo*

*Prefeito municipal, daí tem representantes da Secretaria de Educação, tem representantes das APMFs, de não servidores, no caso, APMF e Conselho Escolar, que é das escolas, né? É... então, que não seja membro da escola. Então tem que ser pai, necessariamente. Então tem os pais, tem o Conselho Tutelar, tem... Conselho Tutelar, representante do governo... tem representante da sociedade civil organizada, né? Que daí a gente convidou pra participar, o CMDCA, uma representação do CMDCA, mas também de entidade, né? Que tá inscrita no CMDCA, que é o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Então, que não seja governamental, né? No momento a gente tem uma instituição filantrópica, que é o Bom Samaritano, que participa, né? E... e das instituições privadas de educação infantil, que fazem parte do nosso sistema de ensino, né? Então nós temos essas representações. São dez membros. Então, cinco da parte governamental e cinco da parte não governamental, né? E daí tem os suplentes. E o Conselho, em si, ele se reúne duas vezes é... no mês, né? Uma é reunião das Câmaras, que tem duas câmaras: de Educação Básica e Legislação e Normas. E a outra reunião é do Conselho Pleno, que daí é todo mundo, né? É... junto. E daí a... o Conselho como comitê então... eu como presidente do Conselho, eu fui eleita pelos meus pares, né? A gente é indicado, mas existe a eleição interna, daí, dos representantes, pra, né? Pra... pra... ver quem que vai ser o presidente. Eu fui eleita pelos meus pares e daí eu trago as informações de como que tá o andamento, tanto da ela.... todos os passos do PAR né? Da elaboração do diagnóstico, né? daquelas informações técnicas, né? Que são os primeiros dados lá, né? Que eles fazem uma pesquisa é... é... sobre tudo, né? Se tem sistema, se não tem sistema, se tem conselho, se não... né? Se tem o Plano Municipal de Educação, já perguntava isso lá em 2007, né? Então eles fazem todo um diagnóstico ali, e daí você tem que colocar os documentos comprobatórios, "Ah, se tem sistema, qual lei que criou?", né? Que regulamenta. O Conselho de Educação, qual a lei que criou? Tem regimento interno? Cadê o regimento interno? Tem que anexar esses documentos. Então, toda essa parte, daí vem o diagnóstico, que daí é feito daquela forma que eu já expliquei anteriormente, né? O mais socializado possível, que todo mundo conheça e participe efetivamente, né? Deste planejamento. E... a gente tá... daí eu tô levando isso, né? Sempre pro... pro... pro comitê, pros representantes, dizendo em que pé tá a situação, né? E, assim, daí a gente também pode propor, "olha,*

*né? É...". Porque daí, enquanto a gente tá na elaboração, eu tô trazendo as informações. Terminada a elaboração do diagnóstico, daí eu tenho que repassar pro comitê local como que se findou o documento, qual foi então, né? Como foi feita a avaliação e quais os resultados dessa avaliação. Então, isso é apresentado pro comitê e o comitê vai aprovar, né? Aprovado pelo comitê também, né? E daí isso, a gente tem que vincular isso a todas as outras demandas, né? Que nem agora nosso Plano Municipal de Educação, do ano passado, então você tem que pegar aquilo como... né? Subsídio, né? Como que a gente avaliou lá, o que precisa melhorar, trazer pro Plano Municipal e esse, o Plano Municipal, vai subsidiar depois os outros planejamentos da Prefeitura, né? Que é a PPA, né? LDO...*

**Cassio:** *Vamos ter um teminha mais... Então, a gente pode falar agora também sobre as impressões que você tem, né? Vocês têm, né? Lógico, tem as ações da Secretaria e o PAR, né? Que vocês fazem parte da gestão. É... vocês acham que o... as ações e os programas do PAR, eles ajudam na melhoria da qualidade da educação do município? A qualidade da educação, não é em relação ao planejamento.*

**D:** *Ah, com certeza. Porque com o PAR a gente pôde ter uma organização melhor. Ele sistematiza bastante coisas, ele traz um norte de como você gerir, inclusive, né? Ele traz ideias. Traz, além do apoio, ele traz essa questão de ide... de gerenciar, de como a gente desenvolver essas ações no município.*

**C:** *É, talvez se não tivesse, algumas ações não teriam sido realizadas, pensadas...*

**D:** *Sim, aham. Porque ele, além desse suporte que ele dá, pra gente, da questão de organização, e eu vejo assim que ele é como... eu acho que a ideia realmente é, de quando eles criaram, era exatamente isso, dar suporte pro município. Porque nem todo mundo tem essa competência técnica no próprio município pra desenvolver as ações. E o PAR ele dá esse suporte, porque ali ele tá bem estruturado e ele dá um norte pra nós, de como a gente desenvolve o trabalho. Então o que você tem que pensar, quando você tem que pensar e o que é necessário fazer.*

**Cassio:** *Poderia citar algumas ações assim... do PAR.*

**A:** *Então, em relação ao que você falou da questão do material, que a gente viu lá na, né? Nos programas, lá, que tem o material didático, né? É... e a gente até havia comentado que a gente, no primeiro PAR a gente fez uma solicitação e até hoje nós não recebemos, né? Do SECADI lá, né? Da Secretaria da Diversidade. Então a gente solicitou o material e apoio técnico, por exemplo, pra Educação Étnico-racial. E a gente nunca teve nada em relação a isso, sabe. Só que daí assim, veja, nós vimos a demanda, vimos a necessidade e nós construímos isso. Porque nós não tínhamos...*

**C:** *[...] ficar esperando vocês...*

**A:** *Então, assim, a gente ainda não tem o material didático específico, mas nós temos formações, nós tivemos aqui, semana passada, o 4º Seminário da Diversidade, né? Cada escola tem a sua comissão da diversidade, né? Que é... que daí é feito um programa de formação continuada, né? Então, veja, a partir de uma necessidade que tínhamos lá em 2007, e que foi constatado naquela época que nós não tínhamos desenvolvido nada em relação à educação étnico-racial, né? Que é uma lei lá de 2003. Daí em 2007, quando foi avaliar: "nossa, nem sabia que existia!", né? Então temos que fazer alguma coisa, e como que vamos avaliar isso? Ué, vamos dizer que não tem, porque não tem mesmo, né? E daí foi aquela coisa "Ah, mas não vamos dizer que não tem.", "A Secretaria vai dizer que não [...] ". Mas a gente não tem. Depois se eles pedem pra comprovar e a gente não tem. Não tem, não foi feito nada. Então tá, então coloque que não foi feito nada. E daí a gente colocou "não foi feito nada" e que a gente precisava de apoio técnico né? Formações e material didático. E até hoje não veio, né? Mas só que daí aí foi o estopim pra gente ver essa necessidade, que a gente não tinha visto realmente, que era uma necessidade. E daí se desvinculou uma série de ações pra poder atender aquela necessidade. Isso já agora já faz parte, né? Das nossas, né?.. das nossas referências, das nossas, né? Formações. Então, tá no nosso dia a dia, já foi incorporado. Pra você ver, algo que, né?.. Outro programa, o PNAIC também em relação à formação. Ele veio e a gente já abraçou, por quê?... porque é uma necessidade. E a gente... eu tive a oportunidade de ser orientadora de estudos, né? E você trabalhar diretamente com o professor alfabetizador. E é novidade o que eles tão trazendo? Não, não é. A gente já conhece há muito tempo, mas a dinâmica metodológica que eles proporcionam*

*tá revendo muito do que a gente tem usado na sala de aula, né? E como a gente tem usado. Então isso é... vai agir lá na qualidade de ensino? Vai, com certeza. Porque muda, é... muda... não é o pensamento, mas muda a forma como você tá pensando aquilo, né? Contribui pra melhorar, pra crescer, de alguma forma, né? Por mais que o professor fale, e a gente vê muito isso: "Ai, isso daí eu já tô cansada de ver, eu já fazia há quanto tempo!", né? Puxa, professora, que legal. Ótimo, então você pode contribuir com a gente, pode contar como que você faz, de que forma. E ó... mas tem isso daqui que é novo, que tal fazer isso, né? Então assim, eu acredito que isso venha é... venha a somar, né?*

**D:** *Eu acredito que uma das principais contribuições do PAR é, porque além do recurso vinculado, ele disponibiliza outras fontes, outras formas de você tar aprimorando. Porque não adianta a gente ser hipócrita e dizer que a educação ela é feita de coração. Ela é feita de dinheiro, né? Tem que ter dinheiro. Se não tiver dinheiro você não compra livro, você não faz formação pros professores, você não reforma as escolas, você não consegue uma estrutura adequada. Então eu vejo que o PAR, com esses programas que eles disponibilizam além do recurso que vem pra educação, que é o recurso vinculado, ele possibilita essa qualidade, por essa situação também.*

**Cassio:** *É... a gente caminhou já para a caracterização da fala do PAR enquanto instrumento de planejamento, e agora podemos ter outros instrumentos, fazer um paralelo, entre o PAR. Qual a relação que vocês veem, na Secretaria de Educação, quanto ao planejamento, em relação ao PAR, ao Plano Municipal, né? Que foi recém discutido e a questão é... do Plano Plurianual, que pega ali, no que a 'D' trabalha, não, a 'D' não, a 'C' trabalha, né? Quando o orçamento do município vai pra Câmara, qual a relação Prefeitura, Secretária de Educação, pra dizer as prioridades da Educação. Estão nesse campo, a gente trabalha com o planejamento financeiro. Então, qual a relação entre o PAR e o plano maior da Educação e o planejamento e do ciclo financeiro, que a gente chama, né? Do PPA, da LDO, da LOA...*

**C:** *Quer falar sobre o Plano Municipal?*

**A:** *É então... até já comentei, né? Que a gente usa, então como referência o PAR pra é... fazer o diagnóstico do Plano Municipal de Educação, né? Então é... essa questão de você ter esse... já ter como prática fazer um planejamento, né? Seja*

*de setor, seja de departamento, da Secretaria como um todo, isso já te abre as portas pra você ter sempre ali um diagnóstico, né? Então isso facilita bastante, porque eu não vou fazer meu planejamento em cima de dados e informações que eu não tenha ou que eu supostamente acho que seja isso. Eu tenho que considerar dados e informações reais, né? Então a gente usa assim como referência e facilita bastante, né? Porque ali você já tem, vamos dizer, como diz o ditado, meio caminho andado, né? Você ali já tem um monte de coisas pensadas, né? Ai, no diagnóstico não citei tal situação, lá no PAR tem, né? É... sobre as bibliotecas, né? E daí, como é que tá, como é que não tá, né? É... a questão do... da educação étnico-racial, tá lá no PAR, tá lá no Plano Municipal de Educação, a expansão da rede, a questão da acessibilidade, a gente falava sobre educação especial, né? Antes de iniciarmos. Então, a questão da acessibilidade dos prédios... nossas escolas, né? A maioria do ensino fundamental foram construídas há um bom tempo já. Então a maioria não tem acessibilidade. E daí... como que... qual que é o planejamento pra isso? Ah, então a gente vai reformar, reorganizar, readaptar... cinco escolas a cada dois anos, né? Então isso tem que tar... tanto a gente busca o recurso lá no PAR, quando a gente faz o diagnóstico da nossa rede em termos de acessibilidade e no Plano Municipal você estabelece os prazos, né?.. Ó, de dois em dois anos a gente vai tar reformando é... adaptando com acessibilidade tantas unidades, né? Isso acontece na maioria das vezes, a gente faz de tudo pra que aconteça, pra que a gente siga o que a gente planejou né? Existem falhas, existem. Existem momentos em que tem que mudar um pouco o planejamento, alterar... sim, com certeza né? 'C'...*

**C:** *Bom, então os três instrumentos de planejamento, PPA, LDO e LOA são mais voltados então às questões financeiras, orçamentárias, mas sempre levando em consideração o planejamento municipal de educação né? Acho que cada vez mais a gente tá caminhando pra que os planos fiquem mais alinhados...*

**A:** *Cada vez mais amarrados...*

**C:** *[...] mais amarrados, né? Acho que agora tá sendo bem forte, né? Essa caracterização. É... eu vejo assim, que é... qualquer um dos planos, enfim, Plano Plurianual, a gente faz a médio prazo, a gente fala, quatro anos, porque o plano a longo prazo seria o Plano Diretor, que não está aqui, mas que seria o plano*



*principal de todas as prefeituras. É... e a gente leva... a gente faz assim... procura deixar ações genéricas, porque a Secretaria tem um histórico, né? Do que é realizado na manutenção do ensino, quanto no plano de investimento. Então a gente vem nesse histórico trabalhando com a necessidade que já sabemos existir. Daí toda vez que vai ser elaborado um plano é feita uma reunião com os diretores, pra ver se não há nenhuma ação diferente, né? Que vá ser lançada, implementada, e que não se enquadre nas ações já previamente dispostas nos planos. Então, por exemplo assim, a gente trabalha hoje, nossos planos, seja o plano plurianual, LDO, LOA, com mais de 50 ações. Então, entre elas, manter e ampliar a rede, reformar escolas, reformar CMEI's, tem as ações específicas de EJA, de Educação Especial é... onde todas é... comportam ações de custeio, pra você manter a rede, adquirir material, parte de manutenção, limpeza, enfim; quanto a parte de investimento, né? Então, reforma e ampliação.*

**Cassio:** *Como é feita essa ligação, como que é repassado pros departamentos assim, do plano pra vocês transformarem em planejamento orçamentário, financeiro? Da onde que vem as demandas? Das unidades, da secretaria, para o departamento de finanças...*

**C:** *Isso, as demandas vêm do Departamento de Ensino, que seria o principal, né? Da Secretaria para... e também da Infraestrutura, mas daí também com base no Departamento de Ensino, o foco são as necessidades da Educação, né?*

**Cassio:** *Então essa conversa vem... partiu dos departamentos, com a Secretária junto... tem uma reunião.*

**C:** *Isso [...] desenvolver e passado pra nós pra colocarmos no... pra deixar [...].*

**A:** *E aqui nós comentamos da elaboração participativa, porque, que nem do Plano Nacional, todos os departamentos participaram né? Nós tínhamos representação de todos os departamentos da Secretaria, né? E participaram efetivamente do Plano, né?*

**C:** *Sem contar a participação da população em relação à elaboração desses planos, né? São feitas as audiências públicas e eles vão lá, manifestam onde precisa mais creche [...].*

**A:** *[...] as necessidades...*

**C:** [...] as necessidades e é trabalhado de acordo com esse levantamento também.

**Cassio:** Mais alguma coisa em relação ao PAR e...

**C:** Ah, e também fazer um parêntese, a 'A' também falou isso... Claro, se não andar da execução orçamentária ocorrer alguma situação nova, nós temos que sentar e [...]

**A:** Verificar...

**C:** Verificar...

**A:** Como resolvê-la, né?..

**C:** E fazer alteração da lei se for o caso, inserir uma nova ação, enfim, isso também é flexível.

**A:** Isso, exatamente. Porque, por exemplo, a gente tem a previsão do ProInfância, né? Então, qual é a contrapartida do município? Vai ser de tanto. Mas se no final tiver que colocar mais, tem que colocar mais. Daí? Daí vai ter que ter, né?..

**C:** Ou o contrário às vezes. Não vai sair, vai atrasar, daí você tem que pensar...

**A:** Isso.

**C:** Em outra...

**A:** Remanejar recursos, né? Disponibilizar recursos, pra fazer com que isso realmente caminhe.

**Cassio:** Legal. Dando continuidade, vamos esquecer um pouquinho o PAR, planejamento mais grosso. Vamos trabalhar assim... o olhar de vocês sobre como que a Secretaria, né?.. Lógico, vocês já falaram que tem uma relação, as ações da Secretaria com o PAR, né?.. assim, se fosse trabalhar assim, como que vocês caracterizariam a prática de planejamento da Secretaria? Como que ela acontece, né? Quais que são as suas principais características? Da Secretaria... nessa relação com o PAR ou com a LDO. É bastante coisa, né? Mas como que a gente poderia...

**D:** Bom... é... do planejamento da Secretaria a gente trabalha... prefeituras em geral, acho... que de um ano pra outro, né? Em cima sempre do plano de governo, que é o que a gente tem... e você trabalha sempre, o planejamento é feito a partir sempre de uma avaliação, de um diagnóstico da realidade já existente. Então a

*gente tá sempre se autoavaliando, né? Todos os trabalhos, tudo o que a gente faz na rede. Então, o trabalho do Departamento de Ensino, até a 'C' colocou ali, que uma das demandas maiores acaba sendo a nossa. Porque a gente tá muito dentro das unidades. Então a gente vai muito pras escolas e nesse trabalho de assessorar, desde a questão do diretor, assessorar o pedagogo, assessorar o secretário da unidade de ensino, a parte do acompanhamento do trabalho do professor dentro de sala de aula... a gente consegue lá, no local, identificar quais são as falhas e aonde que estão as necessidades. Então, em cima disso, a gente traz pro grande grupo aqui na Secretaria. E o trabalho ele é sempre realizado com os quatro departamentos e com a Secretária. Então a nossa estrutura hoje da Secretaria, nós temos o Departamento de Ensino, o Departamento de Administração, Departamento de Infraestrutura Escolar e o Departamento de Tecnologia. Esses quatro departamentos é que dão suporte pras unidades. Então, diante das necessidades que nós observamos, os outros departamentos também observam (porque chega demanda direto pra eles), a gente senta e planeja. Então nós temos enquanto recurso próprio da Educação, a gente tem o planejamento da SEMED, né? É sentado junto com a Secretária. Então a gente faz, elenca quais são as atividades que serão desenvolvidas...*

**Cassio:** *Anualmente...*

**D:** *[...] anualmente. Agora a gente já tá em 2016, a gente brinca, 2015 é só cumprir tabela, né? A gente já não tá mais em 2015. A gente já tá em 2016, porque... no retorno agora do ano, em janeiro, a gente já tem 2016 todo planejado. Então agora, novembro, outubro, a gente já tem que elencar o que será necessário, aonde que vai, né? E isso, até o Departamento de Administração que pede pra gente, porque a gente tem que fazer a previsão orçamentária. Então a gente tem que ter todo o planejamento do recurso do próximo ano tem que tar de acordo com a demanda desse ano. Não adiante você chegar lá em julho... Ah, eu preciso disso... Mas não foi pensado lá em 2015...*

**A:** *Não foi solicitado...*

**D:** *Então, não foi solicitado, né? Então daí dá trabalho, porque... porque você precisa e não tem. Porque você tem que tar com esse planejamento muito bem estruturado, muito bem montado, né? Uma das coisas que dá bastante trabalho pra nós é em relação à previsão de turmas, porque envolve muito a questão de*

*professor e quantidade de professor. E isso tem impacto muito grande, porque é folha. E não é um impacto só aqui na Secretaria de Educação, na Prefeitura como um todo. Então realmente a gente atende, procura atender a necessidade da população, mas ser muito criterioso em relação a isso. É... com relação às reformas, também, ampliações, de fazer no local certo. Porque a gente tem muito essa preocupação de atender a necessidade onde ela realmente existe. Porque às vezes você tem um terreno, tem a disponibilidade, num bairro lá, mas não é a necessidade da rede. Então a Secretaria precisa correr atrás e verificar o que realmente precisa pra você não fazer um investimento indevido, né? Porque é um recurso público, precisa tar muito bem aplicado, em cima de um planejamento muito bem pensado. Então quais são as necessidades? E é claro que dentro desse planejamento a gente tem o planejamento a longo prazo também, como tá muito bem pensado no Plano Municipal de Educação, que é pra 10 anos. Mas esse planejamento mesmo de efetivação, ele é feito constantemente, né? Mais de um ano pro outro, mas também tem as revisões periódicas. Porque a gente faz um planejamento macro. Então é tanto pra tal coisa, mas às vezes, no meio do caminho lá você percebe que realmente não adianta você continuar com aquele pensamento. E daí você vai fazer execução só porque foi pensado anteriormente? Não! Daí realmente a gente faz a realocação, a gente replaneja e isso é sempre muito discutido entre os quatro departamentos. A Secretária ela tem conosco uma reunião semanal, né? Toda terça-feira, e daí nessa reunião a gente leva as nossas demandas e ela também apresenta pra nós as demandas da Prefeitura como um todo e do que a gente deve...*

**Cassio:** *Quem participa dessa reunião com a Secretária?*

**D:** *Os diretores... dos quatro departamentos. Então daí nessa reunião... e daí eu tenho com a minha equipe, toda segunda-feira a gente tem reunião de gerências. Porque daí no meu departamento eu tenho seis gerências. No outro departamento daí tem as gerências, que são as sub chefias, né? E daí esse planejamento, ele tá sempre encaixadinho, né? Como um quebra-cabeça. Então a gente procura tar sempre repassando pra não ficar deslocado. Não, então o que o departamento tá fazendo, o que o outro departamento tá fazendo... e essa visão não existe só aqui, é a Prefeitura como um todo. O Prefeito também tem com os secretários, uma reunião semanal, toda quinta-feira à tarde. E esse*

*planejamento e essa conversa. Além dos despachos, ele tem reunião com os secretários pra gente tar tabelando e verificando realmente as ações da Secretaria e da Prefeitura pra que elas atendam as demandas apresentadas pela comunidade. Não sei se as meninas querem complementar com mais alguma coisa, talvez eu tenha...*

**Cassio:** *Então existe um acompanhamento da administração geral da Prefeitura também sobre a Educação, que influencia o traquejo, a forma de trabalho...*

**D:** *É até eu vejo que uma das vantagens que a gente tem aqui em Pinhais é o fato do Prefeito ser professor. Então, pra Educação, isso acaba sendo um ganho, porque ele entende das necessidades, entende de escola. Então ele sabe que a gente leva as demandas pra ele e ele já nem questiona muito, porque ele já tem conhecimento do que realmente precisa e normalmente é um relacionamento bem tranquilo, com relação à liberação [...] porque a gente tem bastante liberdade pra trabalhar.*

**Cassio:** *A gente já falou várias vezes, mas vocês gostaria de ressaltar alguma coisa dessa relação entre esse planejamento da, agora específico, né? Da Prefeitura e do PAR... se eles se complementam, se eles são separados. A gente já conversou um pouquinho, mas alguém quer ressaltar mais algum elemento?*

**D:** *Eu acredito que eles se complementam, eu vejo que o PAR, ele não consegue suprir todas as necessidades, mas ele dá um apoio. Então, enquanto apoio eu vejo que é um programa que ajuda bastante, mas ele não dá conta sozinho. Mas na Secretaria muitas coisas nós desenvolvemos por conta própria mesmo, de acordo com a nossa realidade.*

**Cassio:** *Qual a influência do PAR sobre o planejamento educacional? Por exemplo: tem algumas ações do PAR que são indesejadas, né? E elas não são acompanhadas, né? Assim como, por exemplo, tem ações do PAR, que a gente já abordou perifericamente isso, que vocês não sabiam, que era o caso do SECADI, lá em 2007, né? Não sabia que, por exemplo, o município jamais poderia ter pensado as salas de recursos comum, de recursos multifuncional e o processo de inclusão na educação especial, né? Então, o PAR trouxe isso pra vocês. Qual é essa influência que o PAR traz pro município, em relação ao planejamento, que às vezes é inesperado... o município não tinha pensado, né?*

**A:** *Eu penso que sempre é uma influência positiva, né? No sentido de que assim, se tá previsto, se tem, se existe algo que nós não tínhamos contato, que nós não sabíamos e que ali tá disponível a gente tem é que conhecer, né? Buscar conhecer e ver as formas de como acessar isso, acessar o conhecimento, acessar o recurso, que que a gente tem que fazer pra poder atender aquela necessidade, né? Então eu penso que acontece assim essa influência, porque... e é benéfica no sentido de que traz... pelo menos eu não vi até agora algo que seja negativo, né? No sentido de dizer assim: Ah, isso daqui veio e causou problema pra gente, né? Problema assim na... em relação ao planejamento educacional, todas as ações ali desenvolvidas a partir daquele planejamento foram benéficas, né? E a gente soube fazer uso delas né? Soube acessar essas informações e nos beneficiar, né? No caso.*

**D:** *Até tem algumas situações que têm no PAR que a gente gostaria que eles abrissem mais vezes, né? Porque eles abrem naquele período, fecham e às vezes a gente precisa. Como agora mesmo, nós gostaríamos que tivesse aberto o ProInfância, porque nós precisamos. A gente tá aí no encaminhamento de terreno, tudo, e a gente precisa ampliar a quantidade de CMEI's no município, né? E a gente tá com essa proposta, a gestão toda apoia essa ideia, entretanto, no PAR tá fechado. E a gente não tem essa possibilidade de pedir. Então eu vejo que nessa questão podia ficar aberto sempre.*

**Cassio:** *Então, em que proporção o PAR, né? Ele induz as práticas de planejamento da Secretaria de Educação? Essa proporção não precisa ser quantitativa né? Mas até onde... onde acaba a inventividade da Secretaria, como que é essa história, né? Onde acaba os limites...*

**C:** *Eu vejo que ele aumenta as possibilidades...*

**A:** *Isso, amplia...*

**C:** *No nosso plano, da Secretaria... Ah, nós vamos reformar cinco unidades, que são essas... Essa visão nossa, se abrir pelo PAR essa reforma, já tem essa e mais essa. Só amplia, né?..*

**Cassio:** *A questão dos recursos financeiros...*

**A:** *Isso... Porque assim, você prevê que você vai construir dois CMEI's, mas daí né? Pelo FNDE, você tem quatro disponível. Se você tiver terreno e tiver de acordo,*

*né? Com as... os requisitos, você pode acessar esses 4. E daí você vai arcar com depois o mobiliário, com, né?.. Mas a construção em si, né?..*

**C:** *O recurso que vem destinado [...] e feito com outra...*

**A:** *[...] pelo FNDE. Isso, implementado em outras ações, né?*

**Cassio:** *Fora essa indução via...*

**A:** *Não, e tem a questão da qualidade educacional mesmo né? Um elemento também que a gente, a partir do PAR, a gente foi cada vez mais fortalecendo a ideia de que era necessário é a questão da avaliação é... educacional, né? A ADEP, que a gente realiza agora há dois anos, né?..*

**D:** *É o segundo ano que a gente faz avaliação...*

**A:** *Que é um sistema ainda, claro que a gente tá engatinhando, um sistema de avaliação do município, né? Próprio. Então, isso daí já foi lá em 2007, a gente já foi no PAR, já veio caracterizada... vocês têm, não têm, né? Já foi perguntado. Então, assim, é algo que a gente num... né? Mas só que daí foi amadurecendo a ideia, foi, né? É... pensando no como fazer, o que precisa saber... nã nã nã... e já tá no segundo ano. Então, claro que ainda precisa... nós precisamos desenvolver ainda mais esse sistema, mas já é um passo, né? Então, assim, ele mexeu ali, mexeu na questão da estrutura, na sala de aula, né? Diretamente na sala de aula. Porque envolve o trabalho do professor, envolve nós avaliarmos o que que nós tamos oferecendo como formação continuada, né? Será que a formação continuada que a gente tá oferecendo tá subsidiando o trabalho em sala de aula, né? Por que que os nossos alunos foram assim em Língua Portuguesa nessa questão específica e não foram assado, né? Então, assim, você repensa a qualidade educacional que você tá oferecendo a partir disso. E essa era uma ação, que, na verdade, é... a gente não tinha ainda vislumbrado, né? Que a gente começou a vislumbrar a partir desse planejamento, mas... Já teve outras situações de ter avaliações é... de sistemas privados, né? Que daí você... no caso do município de Pinhais já teve isso, comprar o sistema de ensino de tal escola privada, implementar aqui, mas não funcionou, não deu certo, né? E daí tinha avaliações, tinha todo o material, tinha dinâmica, tinha formação, tinha tudo, mas não 'tava de acordo com a nossa realidade, né? Então é uma necessidade, daí você vai pelo viés da qualidade educacional, né? A questão*

*dos ProInfâncias é... hoje em dia nós temos muito mais crianças atendidas, né? Justamente porque temos acesso a esse tipo de construção, o ProInfância. Então veio ajudar? Veio, muito! Né? E a gente tá atrás de mais, mais, mais o que puder. Então assim, a gente não perde nada.*

**Cassio:** *Então, encerrando a nossa discussão, né? Eu vou abrir pra considerações gerais. Em relação à crítica ao PAR que a gente comentou anteriormente, não pontuou. Mas antes disso, eu gostaria que nosso observador, professor Alexandre, fizesse uma consideração geral sobre as falas de vocês e o que que a gente pode ainda extrair, né? Em relação ao... a essa relação do PAR e do planejamento educacional da Secretaria.*

**Observador:** *É bastante coisa, não...*

**B:** *Bastante coisa...*

**Observador:** *Bastante coisa, não sei nem por onde começar. De fato me pegou um pouco de surpresa, eu trabalhei com essa plataforma há um bom tempo atrás e ver o modo como vocês tão trabalhando, assim, parece muito bacana, muito organizado, muito levado à frente, como deve ser feito, diferente da experiência que eu tive. Enfim, mas o que me chamou a atenção é que parece que existem situações, que... me corrija se eu tiver errado, né?... Segundo aqui, unanimemente compreende que o PAR é um bom instrumento, uma boa plataforma, que ele serve ora pra apoiar, né? E orientar as políticas; ora... e induzir de forma prática, né?... eu fiquei com esse exemplo [...] tinha lei... como que é...*

**B:** *Étnico-racial...*

**Observador:** *isso...*

**A:** *Desde 2003, só em 2007 que a gente tomou conhecimento...*

**Observador:** *Exato. Ela deu um outro exemplo, desculpa... A 'B' deu um outro exemplo, dizendo assim: mas teve uma hora que a gente precisou não só de orientação, não só de apoio moral, não só... precisou de dinheiro pra terminar. E daí pegamos uma passagem, fomos lá, realizamos, demos um jeito, acabou dando certo. Essa estratégia que eu achei boa, assim, ela não funcionou pra esse caso da... dessa política? Entendeu a ideia?*



**A:** *Então, na verdade, assim, ó, nós tivemos... eu não lembro o nome dela, mas teve uma pessoa que veio pra...*

**B:** *A Ana...*

**A:** *Ana? Da Federal...*

**B:** *Ana Vidoti, acho que é Vidoti.*

**A:** *Ela é da Federal aqui, e ela era a responsável por acompanhar e, na verdade, avaliar os trâmites legais... lá em 2010 que ela veio, né, 'B'?...*

**B:** *Isso, em 2010.*

**A:** *Em 2010, pra avaliar o que foi implementado do Plano de Ações Articuladas no município, né? Então ela era designada pelo MEC, ela, ali da Federal, e veio pro município pra saber, que que é... como que a gente avaliou, ela tinha lá né? Daquele relatório que ficou lá disponibilizado no MEC. Então tinha lá, né? O que que, né? O que que o município não atendia, né? E o que que era necessário. E daí, naquele momento, a gente é... mencionou pra ela que a gente ficou meio frustrado, porque a gente não teve retorno algum, né? Sobre o material específico que era da educação étnico-racial. E daí ela pontuou que ela ia ver contato, tal, não sei o que. Mas que não... e daí o município em si buscou, né? O material disponibilizado que 'tava na plataforma do MEC, que na época era "A cor da cultura", né? Que foi uma organização que fez, tal. Mas o MEC fez a impressão, né? E distribuiu. Nós não recebemos, não vimos nem a cor... a cor da cultura, a gente não viu nem a cor desse material. E daí a gente, eu, eu entrei em contato com a fundação e pedi, né? Se não podiam mandar o material impresso tal. Daí eles falaram que... informaram que não, porque aquela impressão tinham feito, né? Tantos mil exemplares lá pelo MEC, e que 'tava disponível em PDF, que se a gente quisesse, a gente podia reproduzir, né? Aquele material a gente usou, claro, como subsídio aqui, no município, pra formação, pra estudar, porque até tinha muito pouco material, né? Na época, sobre esse assunto. Mas daí a gente não ficou de mãos atadas, a gente foi atrás, porque daí não tinha retorno né?*

**Observador:** *Certo...*

**A:** *Então, essa ação em si... E daí veja, nesse PAR aqui, no último PAR, novamente tinha material didático. E daí a gente selecionou todas as escolas e todos os CMEI's do município pra receber o material didático, que era um kit por criança.*

**Observador:** *Certo...*

**A:** *E não veio nada...*

**Observador:** *Certo...*

**A:** *Nada, nada foi disponibilizado. Então assim, esse foi um item que a gente ficou frustrada, entendeu? Porque assim... por que que colocam... já colocaram uma vez, não deram suporte né? Claro, a Federal abriu curso de especialização, eu fiz curso de especialização em Educação Étnico-racial e formamos todo mundo, todas as escolas, professores que queriam fazer, muitas pessoas daqui fizeram, né? Curso de extensão e especialização nesta área em específico. Mas cê veja, a gente fica frustrada, porque daí você cria uma expectativa, não é verdade? Porque lá tá dizendo... nossa, um kit de material... olha que legal... vamos pedir pra todos os alunos, né? Então no CMEI tal é tantos kits, na escola tal é tanto, fizemos todo aquele levantamento e não veio nada, né? E não foi dado retorno nenhum sobre isso, né? Então é... ficam pendentes, esquecidas.*

**B:** *Fica nessa análise o tempo todo...*

**C:** *[...] diferente da questão de uma obra que tá quase finalizada, envolve outras empresas que tá aí com equipe de engenharia, funcionários, o banco com pressão pra receber da gente, a gente numa... precisando do recurso [...] Daí é um pouco diferente. Acho que essa iniciativa de ir até lá. E também essa questão foi mais no início, não pensava nisso... vamos até lá bater na porta e cobrar, né?..*

**A:** *Porque assim, tá numa lista... no documento orientador do PAR tem uma lista que você pode acessar, né? Então tem de cada programa daquele tem uma pessoa responsável. Mas muitas vezes... não, então, muitas vezes aquela pessoa que você acessa não sabe te dar a informação. Olha, tô chegando aqui agora... eu não sei desse programa... Ou já fala assim: Nós não temos mais disponível, né? Então daí é feito tipo uma seleção, né? Eu já vi vários programas do MEC que é feito assim: Ah, esse programa foi feito só pro Norte e Nordeste, né? Daí você quer acessar aquilo, né? Porque é interessante... você viu lá: Olha que legal!*

*Tal... né?.. Mas daí você vai procurar e não tem. Que nem nós fizemos do... do Conselho, Pró-Conselho, nós fizemos formação, né? À distância, lá, nós fizemos pela Universidade do Ceará, porque não tinha aqui na Federal, né? Aqui no Sul não tinha. Então a gente fez, todos os conselheiros da primeira... É, de 2010, fizeram pela Universidade do Ceará, né? Então cê vê, é algo que [...] hoje tem. Isso... 'tava no PAR e 'tava disponibilizado no MEC, né? O Pró-Conselho. E daí a gente foi atrás... e daí assim... esse a gente teve retorno, porque daí a gente ligou pra lá e perguntou: Olha, aqui é um conselho novo, né? Tá iniciando as atividades, a gente gostaria de fazer esse curso, qual é o contato, qual que é a Universidade que tá oferecendo e já tivemos retorno.*

**Observador:** *[...] não sei se é pertinente, mas a ideia de... de quanto tempo esse grupo efetivamente tá envolvido com o PAR. Se é nessa gestão de 2013...*

**B:** *A 'A' já vem de longa data... 'A' é de longa data.*

**A:** *Da outra gestão já. Da anterior...*

**Observador:** *Daria pra localizar assim, no tempo, quando foi a primeira vez que você acessou a plataforma...*

**A:** *Foi em 2007, quando abriu o primeiro PAR, aham, que eu tive... Na verdade, assim, né? Eu fui informada que eu faria parte. Na época era assim, eu era informada de... ó, você vai, né? Você que vai responder ali, então você vai atrás das informações, né? E daí a gente tentou fazer essa dinâmica, né? Claro que era uma outra gestão, era uma outra forma de conduzir o trabalho, né? Mas a gente procurou...*

**Observador:** *Começou ali...*

**A:** *Isso... foi ali que começou, aham.*

**B:** *Eu comecei em 2010, quando eu ent... quando eu vim pro Conselho de Educação. Até então nunca tinha mexido no PAR, não sabia nem o que que era isso.*

**A:** *Daí como ela veio trabalhar comigo, entendeu... daí nós duas...*

**C:** *Pra mim acho que foi na sequência, na primeira coisa que deu certo, do PAR, que envolvesse recurso financeiro. Foi o primeiro ProInfância, né?*

**B:** *Abriu o PAR, teve todo o diagnóstico, separamos aquele documento todo, que tinha que preencher. Foi quando depois que começou a abrir os programas. Que veio já o primeiro termo de compromisso, que daí já veio o ProInfância, e foi ali que eu comecei a descobrir que tinha que fazer...*

**C:** *Foi em 2011...*

**B:** *Meado disso daí.*

**Observador:** *E materializou-se a obra, não? Acabou, foi inaugurada?*

**C:** *Sim...*

**B:** *A de Brasília era uma emenda parlamentar, que a gente foi atrás, a gente foi pra lá, até na Câmara dos Deputados. Era uma emenda, veio, na época era num valor de 250 mil, né? 'C', que faltava, o restante, que a gente foi atrás...*

**A:** *Do Enedina...*

**C:** *[...] que faltava... Isso, 250 mil.*

**B:** *A gente foi, que é o CMEI Enedina, que é um do tipo C. Depois daquele, temos esse daqui, que a gente chama de CMEI do quintal, que depois a gente vai mostrar ali pra vocês...*

**A:** *O terreno que era da Secretaria de Educação...*

**Observador:** *E todos com verba exclusivamente do PAR?*

**B:** *Do... isso...*

**A:** *Não, tem a contrapartida do município, né?..*

**C:** *Não, mas pelo PAR foi só o Enedina, né?..*

**A:** *Não, aquele foi emenda parlamentar... [...]*

**B:** *Daí tem esse daqui, que é o tipo B, depois mudou, que foi pra metodologia inovadora, que é a mesma coisa. Só que daí temos um que vai inaugurar ano que vem, que é o mesmo tamanho que esse, né? E agora mudou de novo, que não é mais metodologia, que voltou pro convencional, que é tipo 1 e tipo 2. O tipo 1 é bem legal, grandão, que a gente [...]. Mas assim, funcionou direitinho. O problema é quando ele abre você tem que preencher uma série de coisas lá dentro, aquilo tudo...*

**C:** *O primeiro...*

**A:** *Mas é porque era emenda, é mais complicado...*

**B:** *Complicado... Mas assim, você primeiro preenche tudo e esse tempo que fica analisando é que você fica sofrendo... vai dar... não vai dar... vai dar... quando dá, daí já dispara tudo, documento, que corre com planilha de lá. Enfim... mas é a gente tá dominando, tá dominando. Quando à 'A' 'tava falando desse material, a gente também já tem o Fórum da Diversidade, esquecemos de falar...*

**A:** *Ah, sim! Da étnico-racial...*

**D:** *Hoje, na verdade [...] não tivemos o apoio, a gente começou a nadar sozinho. Então nós fomos atrás, daí uma das primeiras ações foi montar as comissões da diversidade nas unidades de ensino, montamos aqui na Secretaria. Então, tem uma comissão aqui na Secretaria, de cinco pessoas, e essas cinco pessoas, que é uma de cada gerência, elas fazem o planejamento dessas formações e daí se tem que comprar algum material, contratar pessoas, ou fazer formações, a gente faz tudo por aqui. Então a nossa, como a gente não teve essa possibilidade por lá, então a gente começou a caminhar por aqui. Parceria também com o Fórum Estadual de Educação, né? Que foi a primeira equipe que veio...*

**A:** *Que nos auxiliou bastante...*

**D:** *Na verdade aconteceu essa situação simultânea, nós sediamos o Fórum Estadual de Educação. Então daí coincidiu que eles começaram a dar esse apoio pra gente. Daí diante disso a gente montou as comissões, montamos o Fórum Municipal de Educação...*

**A:** *Que é o único...*

**D:** *Um pouco tímido ainda, né?...*

**A:** *Tímido, mas é único, né?*

**D:** *Né? Então a gente tá caminhando. A gente vê que não vem por lá, a gente não fica parado também, né? Esperando o que não tem.*

**B:** *É assim, sabe, professor, eu penso, né? Que a gente não é melhor que ninguém. Nós aqui não somos melhor que ninguém. Mas tem muito esse contato com o Núcleo, tem esses encontros que a gente vai, que é próprio do Conselho, né?*

*Em diversos lugares. E eles nos pedem pra falar sobre o PAR, sobre o Sistema de Ensino, sobre o Conselho de Educação, toda essa implantação, como que, né?.. como que se deu, se tá dando certo ou não. E eu penso assim, que a gente é referência, pelo que, né? Nos procuram. E sabemos assim, que alguns municípios que têm problemas sim com o PAR, com todo o sistema. A gente faz... dá um subsídio bem grande pro pessoal de Mandirituba, que eles ligam direto, eles já vieram aqui, fizeram uma reunião até pra conhecer e saber toda essa questão de sistema. Então não que somos melhores. A gente aprendeu a lidar com isso, aprendeu mexer... claro que também foi disponibilizado... e até acreditaram que a gente, né?.. e acreditam que a gente tem capacidade de mexer. O que a gente não sabe a gente corre atrás mesmo. Mas assim, a gente tá aí pra fazer sempre o melhor, né?*

**Observador:** *Tá bom. Eu ficaria por aqui.*

**Cassio:** *Mais alguma consideração?*

**B:** *Eu acho que não...*

**Cassio:** *Então eu queria agradecer imensamente, em meu nome, Cassio aprendiz de pesquisador, e em nome da... do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal, pelas contribuições que vocês estão dando pra essa pesquisa.*

**A:** *Depois que tiver feito lá, né? Publicado, você manda uma cópia pra fazer parte da nossa biblioteca.*

**Cassio:** *Eu vou, porque eu tenho o compromisso de... compromisso de dar o retorno... inclusive a Gerente de Educação Especial e Inclusão Educacional me cobrou [...]*

FIM DA GRAVAÇÃO



**APÊNDICE 10 – GRUPO FOCAL MUNICÍPIO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS****Gravação 3****Município:** São José dos Pinhais**Duração:** 53 min

(Introdução)

**Cassio:** *Então só vamos formalizar a gravação. Professor Alexandre, tem alguma coisa a falar?*

**Observador:** *Não, tá tudo bem. Eu só... Como é teu nome?*

**A:** *É 'A', eu sou da Educação Infantil. Eu só tô por causa dos brinquedos, eu nem sei se eu devo continuar...*

**Cassio:** *Ao menos vai aprendendo. Mas a não informação, ela é importante, a não informação é importante pra pesquisa. De repente agora você vai dizer: Eu sou da Educação Infantil, deixa eu ver o que que tem lá. De repente a Secretária compra... dá um jeito pra mim. [...] Bom, só deixa eu lembrar que dia é hoje.*

**A:** *Bom, eu tinha bastante informação quando a Aline estava...*

**Cassio:** *Dia [...] , né? Boa tarde a todas e a todos, hoje é dia 30 de novembro de 2015, vamos iniciar os trabalhos com o grupo focal é... da pesquisa que tem como tema o Plano de Ações Articuladas e a indução de práticas de planejamento nos Sistemas Municipais de Educação. A partir disso nós é... seguiremos o roteiro, né? Onde a intervenção tanto do professor observador, quanto minha será a mínima possível né? Somente pra seguir o roteiro pra contemplar algumas informações, que vocês podem auxiliar na pesquisa. Eu queria agradecer já, no início da pesquisa, a disposição de vocês da Secretaria, de tar realizando esse trabalho, dispondo do tempo de vocês pra que a Educação avance. No sentido, a pesquisa vem com essa relação de compreender um pouquinho melhor o papel das Secretarias Municipais de Educação dentro do contexto federativo brasileiro. Então inicialmente a gente gostaria que vocês se apresentassem e falassem um pouquinho dessa relação, se conhecem o PAR,*



*se estão há pouco tempo, há muito tempo é... descrevendo se tem uma proximidade maior ou menor com o PAR. Quem começa?*

**B:** *Posso começar. Então, meu nome é 'B' é... eu faço o monitoramento, acompanhamento do PAR a nível pedagógico, né? É... estou há pouco tempo é... fazendo esse acompanhamento, mais precisamente um ano. É... não encontrei nada de novidade ainda é... visto que ele tá parado. As ações que constam nele ainda são as ações dos últimos quatro anos, é... o sistema não abriu ainda pra fazer nenhuma alteração, nenhuma... nenhuma é... [...] não abriu ainda pra fazer uma nova, um novo diagnóstico né? De pesquisa, então ainda não tem o que mexer, não tem o que fazer, então é só um acompanhamento. A gente abre diariamente pra ver se tem alguma novidade, mas estamos no aguardo pra fazer um levantamento.*

**Cassio:** *Você que tá mais tempo na Secretaria, e assim, ligada ao PAR, você podia descrever o histórico do PAR que você conhece na Secretaria?*

**B:** *Então, o histórico do PAR que eu conheço, ele, pelo que eu vi assim, quando foi feito o diagnóstico quando começou, é... foi feito um diagnóstico de todas as escolas, vieram diversas ações, vieram diversas verbas é... diversos programas foram atendidos durante os anos anteriores. É... pude perceber que houve uma mudança grande com esse... com o PAR aqui no município, por conta do que foi feito, né? Em questão de verbas, em questão de construções, de materiais que vieram. Acho que, depois que foi feito o diagnóstico em 2011 ou 2012, 11, né? Foi em 2011, 2011, onde foi feito, onde foi criado o comitê local, onde foram feitos os diagnósticos das escolas, eu acho que abriu assim um leque de coisas que vieram pras escolas, através do PAR. Então teve assim, então por isso essa expectativa que o PAR abrisse novamente, pra que a gente possa fazer um novo diagnóstico, pra que viesse novamente essas verbas, pra fazer um novo...*

**Cassio:** *Questão assim do trato da Secretaria, que você 'tava comentando há pouco sobre a questão do planejamento, daí retornou pra Secretaria... Essa visão assim, de como que a Prefeitura viu o PAR nesses últimos anos...*

**B:** *Na verdade a Secretaria não deu assim... eu vejo, particularmente, o PAR, como um é... ele teria que ter um acompanhamento, talvez as pessoas assim não tiveram uma... não deram assim uma ênfase como deveria ter sido dado. Eu*

*entendo que através do PAR é um pro... onde se tem, onde se conseguem as coisas, onde se consegue fazer um planejamento pra toda Secretaria. E ele não foi dado assim uma ênfase pra que isso acontecesse, tudo bem que ele tá parado, né? A gente depende do Governo Federal, mas é... ele não... ele ia assim pra Prefeitura... eu acho que desde que se monte o comitê, esse comitê tem que ficar... depois que se monte esse comitê local, as pessoas tem que ficar, tem que se preocupar em monitorar e ir atrás e realmente trazer o que tem pra ser, fazer o que tem que ser feito, pra trazer isso pro município. Porque é através dele que você consegue, através desses programas que você consegue pro município, né? Eu acho que teve muita abertura depois que foi trazido aqui pro município.*

**Cassio:** *Legal.*

**A:** *Eu sou 'A', diretora do departamento de educação infantil. Então eu entrei na Secretaria de São José dos Pinhais já como diretora do departamento, em 2013. E meu contato com o PAR ele é mais indireto. Porque existia na época a Aline, que mexia com isso, então ela levava pra mim, né? A listagem do que podia pedir e o que o município estava interessado. E ali a nossa equipe, nós pedíamos ou não. Só que foi 2013, e acabou praticamente, né? Então quando eu cheguei tinha bastante, tinha uma listagem grande, ah, quero isso, quero aquele outro. A gente passou uma lista pra ela, mas eu não tive retorno até hoje se isso veio, se não veio, acredito que não veio, porque depois deu problema, né? É só, e realmente parou totalmente. Foi bem lá no começo de 2013, até julho, agosto, e como eu não entrei mais no sistema, nós tínhamos ela, né? Como a pessoa que sempre estava indo lá, não sou eu que entro e que olho, né? Eu faço pedido de materiais, aí se vem pelo PAR ou não, eu já não sei, né? Então, só isso.*

**C:** *Eu sou 'C', sou chefe da divisão de planejamento aqui da Secretaria Municipal de Educação. Nossa divisão cuida da parte financeira e orçamentária dentro da Secretaria. Dentro do PAR, o que a gente faz ali na divisão é a execução financeira mesmo e orçamentária dos recursos. Mexemos também com a parte das emendas que vêm pelo sistema do PAR, que a gente... o SIMEC, né? Que é o sistema de monitoramento do FNDE, pleiteando obras, pleiteando recursos pra aquisição de material, pra aquisição de mobiliário. Muitas coisas dessas já estão previstas no PAR, quando foi feito o diagnóstico lá em 2011. Então nós temos construção de quadras escolares, construção de coberturas de quadras*

*escolares, construção de CMEI's. Ainda temos lá algo em torno de sete quadras e coberturas a serem construídas e construção de três CMEI's. Nossa impressão sobre o sistema, sobre o PAR como um todo. A gente sente uma falta talvez de comunicação lá com quem opera o sistema. Porque... nós temos muitas informações que vêm através de resoluções, através de instruções, através de mensagens no sistema, em que pra gente... e quando a gente necessita de uma confirmação disso tudo que vem, a gente faz a verificação por e-mail, até consulta no sistema de demandas, e as informações vêm, muitas vezes, torcidas. A gente até passou uma situação aqui em São José, com a aquisição de mobiliário, seria com recursos do PAR, recurso do FNDE, em que não tendo ata disponível do FNDE, nós teríamos que fazer uma licitação própria do município. A primeira orientação que nos foi dada, que precisaria de uma autorização por escrito do próprio FNDE. E o FNDE, quando foi consultado, dessa situação, repassou a informação que não, não deveria ter essa autorização formal. Como eu tinha várias consultas ao sistema deles, a gente conseguiu verificar que realmente eles exigiram essa autorização formal, tivemos que mandar um ofício, por AR lá pro Governo Federal, e aí sim ele nos autorizou a fazer a compra. Então a maior dificuldade que a gente tem nessa parte é essa falta de informação precisa da parte deles. Uma parte do órgão nos informa de um jeito, outra parte nos informa de outro. E pra gente a execução do trabalho fica difícil.*

**B:** *Ele poderia ser um programa bom, pela aquisição de...*

**C:** *Eu vejo que é...*

**B:** *Só que tem a opção de...*

**C:** *O trabalho fica difícil...*

**B:** *O trabalho com ele que fica difícil, a prática que fica difícil, né? De você conseguir, de você... o sistema, de você conseguir entrar, de você conseguir é... ter essa parceria, né?..*

**C:** *O sistema, que a gente fala aqui, pelo menos a parte que eu, que a gente faz mais manuseio aqui na divisão, é o SIMEC, né? Que é de monitoramento. E não é um sistema f... é... que flui fácil de informação. Ele não é de fácil entendimento, né? Não é uma coisa que... não é autoexplicativo, uma coisa que demanda muita*

*atenção, demanda muito tempo pra gente poder executar alguma ação, acho isso um problema com o sistema.*

**Cassio:** *Legal. Vamos passar ao segundo ponto, assim como que vocês veem, assim [...] de capacidade da Secretaria, de condições financeiras e técnicas, de ter o PAR, né? Se tem pessoas disponíveis, se tem computador, internet, né? Se tem estrutura dentro da Secretaria ou dentro da Prefeitura pra... pra... pra participar do programa, né? Pra... do PAR. Se, politicamente, também, né? Tem essa noção de que o PAR pode auxiliar o município ou não, se tem condições de pessoal e de financeira pra implementação do PAR, né? Como que vocês avaliam, ou como que vocês contam...*

**C:** *Bom, essa parte...*

**Cassio:** *A estrutura do município...*

**C:** *Nessa parte estrutural, a questão de sistema, computadores, internet, eu não vejo isso como sendo problema, acho que o município consegue é... trabalhar desse modo. Talvez a parte de recursos pessoais, recursos humanos, trabalhar com isso. Eu vejo que uma abertura disso é do comitê até... fazemos parte do comitê, mas talvez uma ação mais efetiva, seja do departamento de educação especial, seja do infantil, seja do fundamental, seja a parte da Secretaria que cuida das compras, seja a parte financeira, que é o nosso caso... Acho que deveria ser um... posso dizer um comitê, um grupo mais focado na manutenção do sistema.*

**B:** *É porque as pessoas não têm... dentro da Secretaria, se você perguntar o que que é o PAR, a maioria das pessoas não sabe, a não ser quem mexe com o PAR... a maioria das pessoas não têm noção do que que é o PAR, qual é o benefício, o que que ele traz, qual é a influência dele pro município. Não sabem, mesmo os gestores, que é o que ela acabou de falar, mesmo os gestores que tão à frente, diretores de dentro da Secretaria é... eles não sabem qual é a importância que tem o PAR. Mesmo quem faz o planejamento numa Secretaria é... tem que ter a noção do tamanho da importância da ferramenta que ela tem, enquanto ferramenta. O que que é o PAR numa Secretaria? Então, o que o Neto falou, a nível de pessoal, se tiver um comitê que realmente trabalhe em cima disso, pra fazer um planejamento, mesmo a nível de prefeitura, se eles têm essa noção... um comitê que tenha noção, que trabalhe só com isso. Porque nós*

*trabalhamos, mas nós temos outras funções. Então não é que a gente trabalhe em cima da... do PAR, não.*

**C:** *Você faz parte...*

**B:** *Faz parte das nossas tarefas, então não é... então precisa, enquanto pessoal, precisaria desse comitê que ficasse focado nisso, só com isso.*

**Cassio:** *Outros municípios, menos... menores, como Campo Magro, relataram...*

**B:** *As pessoas não têm... muitas pessoas vêm e perguntam, a parte de direção vem perguntar: a formação pela escola vem de onde... [...] A formação é do PAR. Mas o que que é o PAR? Então, as pessoas não sabem...*

**C:** *Não fazem essa ligação...*

**B:** *Não fazem essa ligação... PNAIC, Mais Educação, ninguém tem noção de que ele veio do PAR.*

**C:** *Compra de mobiliário, construção de CMEI's, construção de quadras, compra de ônibus...*

**B:** *Então as pessoas não têm noção que tudo isso veio com o PAR. Não tem a noção da importância que é dentro do município, o PAR...*

**Cassio:** *O PAR é essa ferramenta...*

**B:** *A ferramenta pra tudo...*

**Cassio:** *Que ordena o regime de colaboração entre a União e o município...*

**C:** *Disponibiliza, né?*

**B:** *Então se fala em construção de CMEI e de escola, não sei o que... Não tem noção que, através do PAR...*

**C:** *Muitas vezes, aqui dentro, parece que são situações isoladas, a construção do CMEI é uma coisa, o ônibus que veio pro transporte do aluno especial é outra, a cobertura de quadra numa escola é outra coisa...*

**B:** *E o PAR é outra...*

**C:** *E o PAR é uma coisa lá do Governo Federal [...] essa integração.*

**A:** *É porque assim, a demanda vem muitas vezes das diretoras dos departamentos: fundamental, especial e o infantil... que é o que, são os principais departamentos*

*aqui. Então, enquanto diretor ou enquanto equipe, nós temos a necessidade e nos reportamos, né? Ao nosso chefe, que é a diretora geral e a Secretária de Educação. De onde virá o recurso, aí nós já não sabemos.*

**[não identifiquei quem falou]:** *De onde vem, como vem, não.*

**A:** *Muitas coisas eu tive conhecimento que teria, que vem pra construção de CMEI, essas coisas. Mas não somos nós que decidimos diretamente isso.*

**B:** *E o PAR ele não tem só a parte de gestão de obras, ele tem a parte de gestão pedagógica. Toda a parte de gestão, de plano de é... proposta pedagógica, de currículo, tudo isso tá dentro do PAR, são ações do PAR. Então mesmo na gestão pedagógica, mesmo a parte pedagógica, que os departamentos fazem, são metas do PAR. Então, essa questão, essa parte também não se tem noção dentro dos departamentos.*

**Cassio:** *Das questões técnicas...*

**B:** *Das questões técnicas.*

**Cassio:** *Legal. Alguns municípios o comitê local funciona anualmente, tem uma reunião anual, uma reunião semestral... Como que é aqui em São José, né?.. esse acompanhamento local. Se vocês acham que é mais participativo, ou não, como que tá essa relação?*

**B:** *O comitê local, Cassio, é o mesmo... o comitê local não foi feito novo. O comitê local ele só foi trocado as pessoas que não estão mais na Secretaria, mas o comitê local ainda é aquele que foi feito em 2011. Não... só foi trocado, né?*

**C:** *É, entrei eu...*

**B:** *É, eu... eu já tava...*

**C:** *É, você já tava, já fazia parte.*

**B:** *Só foram trocados algumas, lembra...*

**Cassio:** *E já fizeram alguma reunião esse ano? Porque tem que fazer o diagnóstico, né? Então, quando abrir, vocês provavelmente...*

**B:** *Nós...*

**Cassio:** *Esse ano não fizeram?*

**B:** Não.

**Cassio:** *Vão fazer, provavelmente?*

**C:** *Sim.*

**B:** *Não. A reunião do comitê, a ata, a última é a de 2011.*

**Cassio:** *Legal. E qual que é a impressão, assim, vocês... lógico, a gente vem conversando, vocês já dão depoimentos, alguns prós, alguns contras, os problemas daqui, os problemas do MEC, isso que a gente tá em busca. Não de culpabilização, mas de tentar racionalizar... por que esse programa, que tem uma intenção de melhorar a educação, quais que são os limites dele? E quais são suas qualidades, né? Então quais as impressões que vocês têm sobre as influências das ações e dos programas do PAR na oferta e na qualidade da educação local? Ou seja, os programas do PAR ajudam ou não o município a melhorar a qualidade, assim, da educação local.*

**B:** *Eu acho que até poderia ajudar mais, porque... veja, a questão da... alguns dos programas, lá no final, eles acabam ajudando, né? Mais Educação é um dos programas que ajudam, é... tem alguns... eu acho que tudo que melhora pro aluno a escola, de certa maneira, ele cria uma melhoria na educação, né? Acho que tudo que você faz de benefício na escola, de certa maneira, ele... ele... ele cria uma melhoria. Ele não deixa de... se você tem um material melhor pro aluno, ele vai dar um resultado melhor...*

**C:** *Uma estrutura física, né?..*

**B:** *É... estrutura física melhor, que o aluno tem uma quadra, ele vai melhorar a qualidade da educação. Eu acho que tudo que você propõe de melhoria dentro da escola, eu acho que é... é... lá no resultado final também vai dar uma melhoria, né?*

**Cassio:** *Legal, né? Por exemplo, o programa Mais Educação, nas escolas em tempo integral, eles foram feitos especificamente para as crianças... essas escolas tinham o menor IDEB né?..*

**B:** *[...] se a criança não vai... é, foi essa a intenção.*

**Cassio:** *É fácil mensurar, é difícil mensurar... a gente não consegue mensurar...*

**B:** Não, não consegue assim...

**Cassio:** Mas enquanto percepção...

**B:** *Uhum. Enquanto percepção, você vê, assim, a criança não fica mais na rua, fica na escola aprendendo alguma coisa... você vê, ela no Mais Educação, dentro ali dos... da.... do que ela aprendeu ali no Mais Educação, o que eles chamam dentro do macrocampus, que é ofertado dentro do Mais Educação, ela tem um desenvolvimento melhor. Então isso afeta no rendimento dela escolar. Então claro que tem uma melhoria sim. Não tem como dizer que não.*

**A:** *Principalmente quando se trata de estrutura física. A estrutura física como a cancha né? Tudo isso, sem dúvida nenhuma, são melhoria.*

**B:** *O professor tem um material diferenciado...*

**A:** *Material encaminhado, quando se trata de programas, às vezes que eles dão aquela ajuda inicial e depois o município tem que arcar, o município fica com o pé atrás, algumas vezes, né? O que adianta a gente ter o ônibus e não ter o motorista? Né? Não adianta ter, né? Outros programas... por exemplo... vem computador, mas daí você precisa de pessoas também pra atender, né? Então ele dá o empurrão inicial e o município precisa manter isso. E essa manutenção pode ser uma prioridade do município ou não, né? Então nesse momento não quero investir lá na informática, né? Quero destinar esse dinheiro pra outra coisa. E daí, às vezes, não adere aos programas que têm. Agora, em questão da estrutura física mesmo, só benefícios mesmo, as quadras cobertas, nossa! Maravilhosas...*

**C:** *É uma coisa que acaba sendo [...] judicial pro município... com relação à construção de CMEI's, vou dar um exemplo, o Governo Federal disponibiliza o termo de compromisso com o FNDE, pra construção da unidade. Passado um tempo da execução da obra, disponibiliza o termo de compromisso pra aquisição de mobiliário, equipamento e brinquedo. E após a disponibilização do termo, disponibiliza os recursos. O tempo da disponibilização do termo pra construção, o termo pra aquisição de mobiliário e brinquedos e o termo pra repasse efetivo do dinheiro, da verba, tem um intervalo muito grande. Então, o que muitas vezes acontece, aconteceu com uns três CMEI's aqui no município... a gente tinha os três CMEI's prontos, mas não tínhamos mobiliário, não tínhamos equipamentos,*



*não tínhamos brinquedos pra colocar lá dentro. Porque, como são obras do ProInfância, obras do PAR, o recurso pra compra de mobiliário, equipamento, brinquedos, enfim, também vêm nessa leva de recursos. Como esse intervalo é grande, fica com o prédio pronto, ocioso. Sem ter atividade nenhuma.*

**A:** *Um ano já. E é bem complicado, porque a comunidade cobra, daí pra comunidade entender que é um convênio, que é, né?..*

**C:** *Que é um compromisso com o Governo Federal, que é uma parceria...*

**A:** *Que a gente não pode ir lá e fazer aquilo que já, né? Foi determinado. Eles não entendem...*

**Observador:** *Vê o prédio ali...*

**A:** *E fica vazio, estraga...*

**C:** *Acaba sendo pior pro município ter um terreno e não ter uma estrutura lá [...] ah, vai ser construído um CMEI do que... bom, já tem uma estrutura pronta, pra que essa demora em iniciar as atividades. Essa explicação eu vejo como muito mais difícil do que explicar porque ainda não foi construído alguma coisa em algum lugar.*

**Cassio:** *Legal. Assim, então, o PAR tem vários elementos, né? De consolidar o pacto federativo, né? De ter um termo de compromisso. Então ele tem a lei específica do PAR, mas aqui no foco da pesquisa, a gente tá tratando o PAR como u, instrumento de planejamento né? Então, no MEC, antes do Haddad, ele tinha vários programas espalhados, o que que fizeram? Pegaram todos esses programas, né? Pegaram desde a educação infantil, até a pós-graduação, deram um desenho e um desses elementos é... ferramenta de gerenciamento do MEC, no pacto federativo com os municípios, criou-se esse instrumento, que pode ser considerado e é considerado em algumas pesquisas como um instrumento de planejamento educacional. Por que ali tá as quatro dimensões, né? A gestão educacional, a formação inicial, as práticas pedagógicas e de avaliação e infraestrutura. Então ele cobre, ou não, as necessidades do município. Então os municípios estão em 5 mil e quinhentos, mais de 5 mil e quinhentos municípios no Brasil e cada município tem a sua característica e a sua forma de implementação do PAR. Mas se a gente pensar o PAR somente como um instrumento de planejamento educacional, é... qual... se ele é instrumento... qual*

*a sua relação... vocês veem uma relação, por exemplo, do PAR com o Plano Municipal de Educação, o diagnóstico, né? Ele tá próximo, ele não tá próximo, né? Qual o diálogo que ele tem. Entre o planejamento financeiro, né? Que é o ciclo financeiro, que é o Plano Plurianual, a LOA, né? A LDO. Então, qual que é a relação que vocês... cada um combina mais com uma área, né? Como que a gente pode caracterizar o PAR enquanto instrumento de planejamento, né? Como que vocês veem essa ligação. Ele é alguma coisa bem separada no município, ou ele parece que é... consegue fazer parte do planejamento educacional do município como um todo?*

**B:** *Eu acho que ele tem que fazer parte, é... com o planejamento como um todo. Eu... assim, tem que fazer parte, eu acho que ele tem que dar um direcionamento é... tanto pro Plano Municipal... e a gente até usou pro Plano Municipal, porque o que tá no nosso diagnóstico, pelo menos usando o diagnóstico antigo do PAR, pelo diagnóstico que a gente tem, serviu muito de base pro Plano Municipal de Educação e a... eu... ali, a LOA e o PPA, eu não sei muito, não sei dizer muito, e a LDO, também não... essa lei, não... aí eu já fujo um pouco. Mas dentro do Plano Municipal, eu acho que tá muito ligado, tá muito dentro, assim, das ações do PAR, então eu acho que ele é... ele tem que tar... é um direcionamento. Pra gente poder fazer o que diz o Plano, pra cumprir o Plano Municipal, nós precisamos do PAR, porque o PAR vai dar essa condição de a gente fazer o Plano Municipal. Por que da onde que vai vim... da onde que vai vim, né? A questão financeira, da onde que vai vim o apoio pra gente de certas coisas que tá dentro do Plano Municipal, se a gente não tiver o PAR? Que o município não vai dar conta de tudo. Então eu tenho essa visão. Agora quanto ali às outras leis, eu não...*

**C:** *Bom, quanto à parte financeira, eu entendo que, sim, realmente ele é um parceiro, um instrumento que andar em sincronismo. Porque com a facilidade do planejamento, através do PAR, a gente consegue trazer isso pra aquilo que a gente vai planejar no município, com a LOA, com a LDO, execução de recurso, os valores médios e enfim, tudo que a gente acha... tudo que é necessário pra promoção da LOA, LDO e PPA, a gente, com o auxílio do PAR, consegue de uma maneira mais tranquila, eu entendo essa facilidade.*

**B:** *Que eu acho que pra cumprir as metas que a gente colocou, precisa. Sem o PAR, o município sozinho, acho que fica difícil de... não conseguiria.*

**Cassio:** *Então legal, já entramos ali na... na... na sequência. Então é... pra entender o PAR... é uma ferramenta, lógico, dentro do pacto federativo, mas ele... é pactuado, mas é, ele é uma política do governo é... federal. E aqui na Secretaria, a professora citou que também tem os planejamentos dos departamentos. Então como que se caracteriza essa prática assim, dos departamentos, vocês se reúnem, existe um documento escrito, não existe... porque planejamento não precisa ter uma bíblia, né? Dizendo tudo que você vai fazer, com todo o planejamento financeiro, orçamentário, de uma vez, né? Então não precisa essa materialização, mas a Secretaria também tem uma... tem práticas dentro dos departamentos, por departamentos, por... na área de infraestrutura, na área de gestão pedagógica, né? Como que vocês percebem que é feito tudo isso na Secretaria. Por exemplo, no teu departamento lá, você falou assim: a gente faz o levantamento com os diretores, pra ajudar né? Você faz o levantamento com os diretores, os diretores dizem: a gente quer isso, precisa disso, e você pede pro Neto e o Neto executa, de acordo, se tem disponibilidade financeira ou não né?*

**A:** *Bom, no departamento nós fazemos um plano de ação, mas é mais ligado à parte pedagógica e em separado a gente sempre encaminha pra diretora geral o que a gente vai precisar de recurso pra alguma ação. Como os CMEI's...*

**Cassio:** *Na formação inicial, né? Nas produções de práticas, materiais didáticos...*

**A:** *Isso.*

**Cassio:** *Vocês fazem o trabalho mais pedagógico...*

**A:** *Aham, isso. Aí como os CMEI's eles têm a verba, tinham, né? A verba própria, nós nunca entramos diretamente nessa questão mesmo, de material, né? Porque essa questão do PAR ele é mais geral, né? Fica difícil o próprio departamento determinar ali o ônibus escolar, que quer brinquedo. A gente pede, mas como eu falei, de onde vem o recurso, é o Neto, é o pessoal que vê. Além de nós, assim. Então nós não planejamos, por exemplo, ah, o PAR disponibiliza tal material, então vamos fazer uma ação em cima disso? Não, nós nunca fizemos isso.*

**Cassio:** *E pra formação continuada?*

**A:** *A formação continuada do meu... ó, nessa questão, eu solicitei uma formação continuada, desde 2013, nós estamos com ela, né? Faz quatro anos, na mesma formação. Mas, em relação ao PAR, pra mim não tinha conexão nenhuma, entendeu?*

**Cassio:** *Por questão de conhecimento do instrumento em si...*

**A:** *É, aham.*

**Cassio:** *Que que você acha...*

**B:** *Você fez uma pergunta em relação ao planejamento da Secretaria de Educação? Eu não sei como que é feito o planejamento da Secretaria. O meu planejamento, que eu trabalho no ensino fundamental, então o planejamento, eu faço o meu plano de ação e faço com a [...] que é diretora do departamento do fundamental. Aí como que é feito o planejamento da Secretaria, eu não sei te responder.*

**Cassio:** *E no teu departamento?*

**B:** *No meu departamento...*

**Cassio:** *Como que vocês definem as ações do ano, os trabalhos...*

**B:** *Aí é feito em conjunto. É feito em conjunto, cada um faz... é decidido qual vai ser a formação, é feito junto no departamento de ensino fundamental mesmo, com a Diretora [do Departamento de Ensino Fundamental].*

**Cassio:** *Bom, você trabalha no departamento financeiro...*

**C:** *Divisão de planejamento é o nome, né? Então, nós temos praticamente que verificar os recursos financeiros e orçamentários pra todas as atividades da Secretaria. Nós não executamos muitas coisas ali na divisão. O que era a cargo da nossa divisão era a execução de recursos federais pra repasse através do PDDE, que já é um recurso financeiro que vem pras unidades e do convênio autogestão, que era um convênio que a gente tinha com as associações de pais de escolas, CMEI's e escolas especiais. Os demais gastos da Secretaria seriam por conta dos demais departamentos, seja o departamento de compra, a execução de serviços, enfim... que após solicitação dos outros departamentos, especial, fundamental, educação infantil, documentação, suprimento, enfim... a parte de compras e execução de serviços, verifica com a gente a disponibilidade de recursos, pra poder executar ou não alguma ação. Então dentro da nossa*

*divisão a gente trabalha paralelamente, mas em conjunto, obviamente, com os departamentos que executam os recursos.*

**Cassio:** *Legal. É... tendo caracterizado o PAR mais ou menos, né? Como que a Secretaria é... realiza e quais são as práticas de planejamento da Secretaria é... como que é essa comunicação entre daí, entre o que é... é... como que eu posso falar melhor... o PAR não é instrumento completo, né? O planejamento da Secretaria, cada município tem a sua característica né? Qual é a conversa, né? Qual é a relação, né? Entre as ações dos programas do PAR, né? Que são ofertados pelo Governo Federal, por exemplo, a construção de CMEI, e o planejamento educacional da Secretaria, né? Ela tem alguma, ela constrói CMEI com recurso próprio? Por exemplo, na área de formação, né? Por exemplo, tem o PNAIC, né? Que é trabalhando a questão do sítio de alfabetização, formação continuada pra professores do 1º ao 3º ano do primeiro ciclo do fundamental. A Secretaria programa mais alguma formação, por exemplo, para os professores alfabetizadores? Na educação infantil, como que acontece? Então qual que é a relação do que o PAR propõe e deixa de propor e o que que a Secretaria acrescenta ou não nessa relação de planejamento educacional?*

**B:** *Não, essa... esse planejamento, Cassio, é assim, não é acrescentado, porque tem o PNAIC, a formação do 1º ao 3º ano. Então, as formações são feitas pelo pessoal, porque assim... é... é... nessa gestão foi trabalhado por áreas de conhecimento. Então as próprias meninas dão a formação continuada. Então todo ano elas fazem uma preparação de como elas vão dar a formação. É feito o planejamento em cima disso e só. Não existe contratação de fora pra formação e de fora é só o PNAIC.*

**Cassio:** *A própria Secretaria dá formação de Português, Geografia, Educação Física, Artes... trabalha por área...*

**B:** *Só isso... Então o planejamento é feito em cima dessas áreas e só. Não é citado o PAR em planejamento, em nada.*

**Cassio:** *Nem no PNAIC?*

**B:** *Não.*

**Cassio:** *Não.*

**B:** O PNAIC é PNAIC.

**Cassio:** Você vê essa relação?

**A:** Na educação infantil é a mesma coisa. Então nós temos uma capacitação desde 2013, que não tem a ver com o PAR, né? Então, mesma coisa, quem faz a formação é a equipe da Secretaria e mais pros pedagogos. Desde 2013 a gente acredita que o pedagogo ele tem que ser formador da sua unidade. Então nós não fizemos muitos cursos externos pros educadores, mesmo porque o currículo saiu agora, né? As diretrizes curriculares saíram agora, então, talvez ano que vem, a gente tenha mais investimento nisso. Mas a própria equipe da Secretaria que faz toda essa formação com pedagogos, uma formação quatro horas, outras de oito horas, com alguns grupos, né? Mas não temos essa relação com o PAR nesse sentido de formação. São separados. Dentro da proposta do MEC mesmo, né? Da educação infantil, que se aproxima mais do que a gente tem visto na base nacional.

**C:** [...] a parte pedagógica que a gente 'tava falando [...].

**B:** Você pode dizer que não tem recurso [...] que o pessoal que trabalha na Secretaria que faz a formação, você fala essa parte.

**A:** Nós, da educação infantil, fomos beneficiadas nessa gestão, porque realmente precisava ajeitar, deixar mais dentro das diretrizes do MEC etc., que tem seu lado de educação infantil. Então por isso, por não ter currículo, acho que o último currículo oficial mesmo foi de 2004 e depois teve alguns outros. Mas 'tava um pouquinho fora da proposta mesmo do MEC. Então nós precisávamos dessa ajuda externa. Porque é bem difícil só nós conseguirmos mobilizar toda a rede pra gente poder chegar ao que a gente chegou agora, né? Em três anos nós já conseguimos.

**Cassio:** Você podia explicar um pouquinho pra nós as características, da onde que vem, do Instituto Avisa Lá?

**A:** Ah, tá. Bom, eu conheço o Instituto Avisa Lá, porque eu trabalhei em Curitiba, né? Então, há mais de dez anos eles dão formação lá e eu participei das primeiras. E eu acredito que o Instituto Avisa Lá, no Brasil é o único instituto que conhece 100% da educação infantil. Então, no sentido assim, da prática. Então, o que nós fazemos, nós... vem a formadora, ela vai um dia nas nossas unidades,

*uma unidade de manhã e uma unidade à tarde. Então ela faz, né? Faz um planejamento, trabalha com as crianças, é filmado e, em cima disso, num segundo dia, é trabalhado com os pedagogos. Então ela conhece a nossa realidade aqui. Então eles são muito pés no chão. E conhecer a criança de verdade, o bebê, de um ano, de dois anos, porque a educação infantil ficou assim meio perdida no meio de tudo isso. Ela não criou uma identidade. Então, o que aconteceu... o fundamental... acontecia na educação infantil o que acontecia no fundamental, e não pode ser a mesma coisa, as crianças são bem menores, né? Então, nesse sentido que eu encontro uma firmeza grande nesse instituto, porque as pessoas são muito boas, elas conseguem convencer o pedagogo, o educador, o professor, né? Do que eles tão falando das crianças, das práticas. Então é tudo mais em cima de prática: isso aqui dá certo, vamos fazer isso aqui. E com filmagens, com fotos, dentro, né? Do nosso contexto aqui. Porque eles trabalham lá no Maranhão... no Maranhão, onde eles são chamados, é um contexto totalmente diferente do nosso, né? E daí as pessoas ficam com o pé atrás: Mas lá... lá faz sol, as crianças podem ir pra fora, aqui só chove e as crianças só ficam dentro. Então isso faz com que os profissionais entendam um pouquinho mais e façam, né? As atividades com as crianças dentro do seu contexto. Eles têm publicações, revistas, né? Então, nossa, foi um crescimento muito grande, com a ajuda deles, né? Porque eles vêm pouco, mas eles nos ajudam muito. E as pedagogas há três anos estão sendo formadas por uma capacitadora de lá. E como a educação infantil não é separada, ela tem agora o que a gente chama de experiências, né? Não é área, não é eixo. Ela tem as características de cada experiência, mas ao mesmo tempo é de tudo um pouco né? Porque não consegue separar a criança nessa idade, pequenininha, na matemática, geografia, ciências... não separa desse jeito, mas a gente tem noção de que tem que trabalhar tudo.*

**Cassio:** *Vocês disseram que o PAR, quando lança algum programa, tem adesão da Secretaria, né? Isso vai depender das necessidades. Vocês acham... vocês podiam analisar, assim, qual que é a influência do PAR sobre o planejamento da Secretaria. Vamos supor que... vocês falaram que este ano não tiveram muitas ações, né? Aí se tiver uma proposição de uma ação do MEC hoje pra Secretaria*

*iniciar um curso de formação pra EJA no ano que vem? Essa adesão é imediata? Qual que é a influência do PAR nas ações da Secretaria? No planejamento?*

**B:** *Eu acho que...*

**Cassio:** *Influencia, não influencia? Qual que é essa influência?*

**B:** *Eu acho que influencia...*

**C:** *Influencia sim. O município é... posso dizer... ele é totalmente aberto a tudo que é disponibilizado ali, tudo que nos é disponibilizado através do PAR, as ferramentas, enfim, os sistemas, são sempre levados discussões e o município é acessível à adesão a tudo que é proposto no sistema.*

**Cassio:** *E que proporção, por exemplo... o PAR ele induz práticas de planejamento, vamos supor. Você falou que o Instituto Avisa Lá vem e ajuda a formar os pedagogos, que vão ser formadores nas suas unidades, né? Se tivesse um programa de formação específico no PAR pra educação infantil, você acha que teria uma adesão...*

**A:** *Teria, porque o que o Instituto Avisa Lá faz é o que o MEC faz, inclusive muitas das pessoas que trabalham no Avisa Lá são as que escreveram todos esses livros que nós recebemos do MEC, que estão construindo a base nacional comum né? Então a proposta ela é a mesma, digamos ali, né? Na essência. Então se viesse algum programa pra educação infantil, com certeza né? O município aceitaria Porque não vai ficar fora do que a gente já vem trabalhando, né? Nós recebemos esse ano, o ano passado, uma caixa de livros do MEC, né? Se o MEC encaminha essa caixa é porque... e tudo, né? Todos aqueles livros estão dentro da nossa proposta, não tem nada assim fora, né? Que a gente... ah, não leia o tal livro, porque a gente não trabalha assim. Não, né? Então, assim, foi uma ajuda muito grande pros CMEI's, assim, os livros para o professor, mesmo. Então, nesse sentido, se tivesse...*

**Cassio:** *Bom, chegando quase no final, antes das considerações finais dele, você tem algumas considerações tópicos que quer explorar, fazer no final?*

**Observador:** *Posso fazer agora. É... o que a 'B' falou, 2011 a gente conseguiu, né?... foi preenchido, né? Toda aquelas informações do PAR.*

**B:** *Isso.*



**Observador:** *A partir disso, ele não passou a ser realimentado, com outras informações?*

**B:** *Algumas informações a Aline conseguiu alterar...*

**Observador:** *Certo.*

**B:** *Então algumas... mas foram assim, mínimas... ela conseguiu fazer a alteração, que abriu pra ela fazer essa alteração. Isso na dimensão, ali na pedagógica ali. Então algumas alterações ela fez. Depois disso, nada. Mas assim, não sei porquê. Eu já me informei, já liguei pro 0800, já [...]*

**Observador:** *A situação lá, né? Que eles não abrem...*

**B:** *Não, não abrem o programa, você entra ali...*

**Observador:** *Nem que você queira fazer...*

**B:** *Não, nem que eu queira fazer, não tem como.*

**C:** *Até aparece uma mensagem ali, no sistema, nenhuma ação disponível...*

**B:** *Nenhuma ação disponível, é. Como que ela conseguiu fazer essas alterações, também não sei.*

**Observador:** *Certo. [...].*

**B:** *Mas ela fez essas alterações, mas assim, não mudou nada, entendeu. Você vê ali na... na... na... na alteração que ela colocou, mas era assim, questões assim muito, que não influenciava em nada também, sabe. Reuniões para pedagogos, tipo assim, reuniões bimestrais para pedagogos. Mas não...*

**Cassio:** *Uma grande quantidade das ações do PAR elas são feitas pelo município, né? Recurso, ou está a cargo...*

**B:** *Isso. [...] nada assim de diferente, foram coisas assim pequenas, pedagógica, que ela mexeu. Mas desde 2011 elas constam todas como estavam lá. Aquele diagnóstico como foi feito, não alterou nada. E tem muita coisa pra ser alterada.*

**Observador:** *E pelo que eu pude perceber na conversa, pelo jeito aqui, ele não é um... um termo muito utilizado na Secretaria: Vamos consultar o PAR, vamos ver o que tá no PAR, não...*

**A:** *Foi em 2013 só, daí parou.*

**Observador:** Certo.

**A:** Não sei porque se outras pessoas, né? Não trabalham com isso...

**B:** Mas eu acho ele é bem... ele é bem, 'A', [...] que não foi nem... não é nem que ele era, eu acho que foi uma questão assim, tipo... talvez a Aline ia passar pra vocês as informações. Porque dentro do nosso departamento mesmo, ele não tinha essa divulgação...

**A:** Ela ia...

**B:** Então...

**A:** Não sei porque se tinha muitas coisas...

**C:** Muitas coisas da educação infantil...

**A:** Muitas coisas da educação infantil, ela sempre levava a listagem... vocês querem isso, querem aquilo... né? [...] coisa, então...

**B:** Mas mesmo a educação infantil não tem muita coisa alterada. Eu acho que foi da época que saíram umas obras lá...

**C:** É, pras obras, pelos CMEI's... [...] disponibilizados...

**B:** E pelas obras que talvez ela ia lá... assim, não saiu da parte que era, que era a parte que saía lá quando 'tava com o pessoal da... lá da Prefeitura. Porque na parte de gestão pedagógica, que seria a parte dela, não saiu nada pra mexer nessa época. Então não é assim, que teve assim, pela Secretaria... não teve movimentação nenhuma. Fora a 'A', assim, eu desconheço, mesmo ali dentro do departamento, ninguém ali sabe o... E se você perguntar nos outros departamentos, não...

**C:** A gente não mexe muito, né? A parte financeira, da execução financeira, acaba sendo uma rotina, boa parte. Mas essa questão mesmo pedagógica, das práticas de ensino, eu desconheço, né?

**A:** Que nem às vezes... às vezes, né [...] vem, tem tal coisa, né? Tem recurso aqui, né? Assim que a gente trabalha. [...] quando eles percebem, chegou o recurso tal, que que você gostaria de mandar pras unidades. As diretoras têm me pedido tal coisa. É mais ou menos assim. Mas não que a gente olhe lá e fique... acredito

*que tem outras pessoas que façam isso por nós, né? Que na hora que aparece, vem nos avisar [...]. Porque o trabalho do dia a dia é outro, né?*

**Observador:** *Obrigado.*

**Cassio:** *Considerações finais assim, pra ajudar na análise assim. Que que vocês poderiam falar, tanto quanto pro PAR, né? Pro MEC, pra política do MEC, quanto pra Secretaria local aqui, em relação ao planejamento educacional, né? Que que vocês, acho que é importante que conste nesse trabalho, que a gente tá vendo a influência de um instrumento de planejamento que veio pra interferir na gestão municipal. Que que seria importante... E pelo que a gente discutiu aqui também, né?*

**C:** *Sim, que é visível até depois dessa nossa conversa, que faz falta um grupo, um comitê mais efetivo [...] de trabalho, tá. Seja PAR, seja... tá tendo agora com as escolas, onde tem comitê aqui na Secretaria, do PDDE interativo, do sistema que, com base no PDDE interativo, o PAR também será alimentado. Mas, muitas vezes, quando a gente vê até que essa demora, em julho foi aberto o PDDE pra elas iniciarem o preenchimento, seria até agosto o prazo, depois o próprio MEC não soube nos informar até quando seria o prazo pra poder iniciar o diagnóstico. Então uma coisa que...*

**B:** *Essa falta de informação, né?..*

**C:** *Isso, acaba caindo num descrédito, seja do preenchimento das informações, seja no... realmente no que que aquilo vai interferir depois no nosso trabalho. Eu acho que essa falta de um posicionamento mais... mais firme, acho, da parte do MEC, um pouco mais rígido, com prazos [...], com informações mais claras, com certeza...*

**B:** *Pelo menos informações, né? Porque você... existe ali vários telefones, existe várias pessoas e assim, a gente tal, liga pro... o pessoal tá mais perdido do que você. Você liga lá pro Governo Federal, o pessoal também não sabe te dizer nada, aguardem, aguardem. Então, assim, pelo menos mais...*

**C:** *Até a gente falou com algumas pessoas da Secretaria, que estão cuidando, estão com responsáveis do PAR, do PDDE interativo, enfim, tem outras atividades... Como essa atividade a gente percebe que ela não... ela não tem um cronograma*

*exato, ela não tem um cronograma exato, a gente vai acabando deixando meio de lado também. Vai executando as outras tarefas...*

**A:** *É o caso quando você perguntou, né? Como que influenciou as ações do Plano Municipal, né? Devido a tudo isso que ele fala, nós não podemos contar com isso pra poder fazer um planejamento. Tem que vir primeiro pra gente, tem que vir a verba, pra depois planejar, né? Eu acredito por isso que talvez não tenha sido pensado, sei lá, tal coisa, a gente pode pedir. Então a gente faz o contrário. A gente precisa primeiro ver pra crer.*

**C:** *[...] tem um recurso específico dentro da... ferramenta do PAR, ProInfância, enfim, no SIMEC... que é um recurso específico pra compra de material de consumo e promoção de serviços nas unidades novas, construídas agora. Então pra gente poder ter isso, a gente cadastra fotos, informações, quantidade de alunos, dentro do sistema. Então uma coisa que já, há cinco meses, a gente já vem trabalhando com cadastro de informações e não tem uma posição deles, se o recurso vai ser liberado ou não vai, qual o valor, sabe [...] Então a gente fica meio, um passo de cada vez, pleiteia, não executa nada no município, recebe a verba, pode executar. Mas dependendo de quando a verba cair nesse ano, a gente já não tem mais tempo hábil pra poder empenhar aqui dentro do município. Então ações que poderiam ter sido feitas durante esse ano, vão pro ano que vem...*

**A:** *É exatamente como foi a abertura dos CMEI's. Era a previsão pra junho, mas não vieram os mobiliários, toda essa confusão. Então, né? Até que planejou isso, mas não deu certo...*

**Observador:** *Quantos?*

**A:** *Três. Três. Construíram mais rápido do que nós imaginávamos, que foi com aquela inovadora, lá, metodologia inadora, muito rápido e muito bem feitos esses três últimos. Os outros deram vários problemas, assim, uma estrutura muito grande. Agora esses últimos três, eles compactaram mais, sabe. O que 'tava de errado nos outros sete, eles arrumaram nesses. Só que tá fechado, né?*

**Cassio:** *Então dá pra dizer que existe um descompasso, né? No cronograma, entre o planejamento do PAR e o planejamento da Secretaria.*

**A:** *Infelizmente.*

**Cassio:** *Mais alguma consideração? [...] Queria agradecer muito o pessoal da Secretaria, a Secretária, vocês, que se colocaram à disposição, aí o tempo de vocês. Professor Alexandre Salomão, como observador, contribuindo pra essa pesquisa.*

**Observador:** *Eu que agradeço.*

**Cassio:** *Então estamos encerrando nesse momento a coleta de dados do grupo focal do município de São José dos Pinhais. Muito obrigado a todos. 'Brigadão...*

FIM DA GRAVAÇÃO

## APÊNDICE 11 – BANCO DE TESES DA CAPES

Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

1. ALVES, Suely Bahia. **A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas**. 01/03/2012. 136f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade UFBA, Salvador, Biblioteca depositária: Biblioteca Anísio Teixeira – FACED.
2. AMORIM, Milene Dias. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. 01/03/2011. 182f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UFGD, Dourados, MT: Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFGD.
3. ANTONINI, Vanessa Lara. **Mobilização social pela educação e a legitimação das políticas educacionais no PDE**. 01/03/2012. 173f. Doutorado em Educação Escolar. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Biblioteca depositária: UNESP.
4. ANTUNES, Vera de Fatima Paula. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)**. 01/08/2012. 136f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UCDB, Campo Grande, MT: Biblioteca depositária: Padre Félix Zavattaro.
5. BORGES, Marcelo Silva. **Regime de Colaboração e o PAR: análise de implantação na Bahia 2009-2010**. 01/10/2012. 194f. Mestrado Acadêmico em Educação e contemporaneidade. Instituição de Ensino: UEBA, Salvador, Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UEBA.

6. CORREA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores.** 01/10/2012. 249f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação UFMS, Campo Grande, Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFMS.
7. JUNQUEIRA SILVA, Deborah Saib da. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no brasil: o Plano de Ações Articuladas escola-união.** 01/08/2011. 164f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UFMG, Belo Horizonte: Biblioteca depositária: Faculdade de Educação.
8. LÁZARI, Eliane Siqueira de Medeiros. **Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR).** 01/02/2012. 208f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UEMT, Cáceres, Biblioteca depositária: Biblioteca Regional de Cáceres.
9. MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Plano de Ações Articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS.** 01/08/2011. 238f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UFRGS, Porto Alegre, Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial de Educação.
10. MARTINS, Aurea 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).** 01/06/2012. 209f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UFPA, Belém, Biblioteca depositária: Prof.<sup>a</sup> Elcy Rodrigues Lacerda, ICED/UFPA.
11. MELO, Sandra Cristin Lousada de. **Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano.** 01/11/2012. 95f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UCB, Salvador, Biblioteca depositária: UCB.

12. ROOS, Cristiane. **O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a gestão municipal.** 01/02/2012. 99f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UNISINOS, São Leopoldo, Biblioteca depositária: UNISINOS.
13. SANTANA, Luciana Teofilo. **O plano de ações articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise.** 01/08/2011. 118f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro , Rio Claro Biblioteca depositária: IB – Rio Claro
14. VOSS, Dulce Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política compromisso todos pela educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS).** 01/07/2012. 162f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFPE, Pelotas, Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do *Campus* das Ciências Sociais.





## APÊNDICE 12 – SÉRIE-ESTUDOS

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Dossiê: Estudos sobre implementação de planos e programas para a educação básica. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, n. 34, p. 27-164, jul./dez. 2012.

Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/8999-edicao-34-jul-dez-2012.pdf>>.

1. PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; PIRES, Daniela de Oliveira; UCZAK, Lucia Hugo; COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. **Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias**. p. 31-44.
2. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. p. 45-59.
3. FONSECA, Marília; ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **O PAR como indutor do planejamento da educação municipal**. p. 61-74.
4. BATISTA, Neusa Chaves; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres; BÜRGIE, Daniela Borba; MELLO, Elena Maria Billig; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. **Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul**. p. 75-92.
5. CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. **O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal**. p. 93-110.
6. SANTANA, Luciana Teofilo; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Plano de Ações Articuladas em municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise. p. 111-132.

7. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SENNA, Ester. Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. p. 133-146.
  
8. PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos; CORRÊA, Nesdaete Mesquita. Planejamento da política para a educação especial nos Planos de Ações Articuladas (PAR) de municípios sul-mato-grossenses. p. 147-164.