

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

ERACILDA DE ASSUMPÇÃO

**PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – AS INTERFACES DA CAMINHADA DE
CONSTRUÇÃO**

São Leopoldo

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

**PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - AS INTERFACES DA CAMINHADA DE
CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Flávia Obino
Côrrea Werle

São Leopoldo

2006

Para meus filhos e netos, de quem recebo a
certeza de que uma luz doura o futuro.
Para o Celso, meu esposo, que me ajudou a
fazer o percurso do sonho, da busca e da
realização

AGRADECIMENTO

A síntese da gratidão traz o significado do sonho, da conquista, das pessoas que ajudaram a concretizá-la e ao término desse trabalho, ele já não pertence unicamente a mim, mas a todos aqueles que viveram os momentos de entusiasmo, desalento, de avanços e retrocessos, tão próprios do ato de buscar e de conhecer.

À URI, pela possibilidade, pelo caminho que nos foi aberto.

À UNISINOS, pelo saber compartilhado, pelas amizades conquistadas, pela acolhida amiga e fraterna.

Aos professores que ao trabalharem as incertezas, porque todo saber é incerto, construíram a certeza do humano, da humanização, através da amizade, da competência e da seriedade.

À professora Edite Sudbrack que lutou para que o sonho de muitos se realizasse.

Às Secretarias Municipais de Educação dos municípios da região do Médio Alto Uruguai que abriram espaço para o diálogo.

Aos colegas de curso pela amizade, pela cumplicidade, pelas dúvidas e saberes divididos e principalmente pelo riso solto e pelo olhar questionador, no momento certo.

É por tudo isso que acredito que o mínimo gesto pode ser o sinal de tudo o que somos se nele estivermos inteiros.

**MAIS DO QUE CUMPRIR O RITO FORMAL DOS AGRADECIMENTOS
PRECISO DIZER:**

Você foi muito importante – **Deus**

Você foi minha luz, indicou o caminho. Personificou a compreensão, a segurança, a exigência, a confiança, a amizade e toda a alegria que sinto hoje. A você meu respeito, admiração e carinho – **Professora Doutora Flávia Obino Côrrea Werle - mestra e orientadora.**

Há pessoas que fazem parte de nossas vidas não por mero acaso, mas porque são especiais, generosas, a quem podemos confiar admirar e desejar seguir seus passos – **Professor Domingos Chiodi – Revisor deste trabalho, colega e amigo.**

A Professora Doutora Marta Luz Sisson de Castro e Professor Euclides Redin - Banca de avaliação deste trabalho, pela disponibilidade em ler, avaliar e através desse novo olhar revelar os horizontes possíveis.

*Gosto de ser gente porque, inacabado,
Sei que sou um ser condicionado,
Mas consciente do inacabamento,
Sei que posso ir mais além dele.
(Freire, 1999. p. 59)*

RESUMO

A pesquisa analisa, com base na trajetória histórica de construção dos Planos Educacionais, a forma como os mesmos são projetados, idealizados e construídos pela comunidade educativa e pela sociedade civil. Iniciamos nossas discussões, percorrendo a legislação em vigor, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a Lei Estadual da Gestão Democrática da Educação nº 10.576 de 14/11/1995, bem como a interação através das leituras de teóricos que convergem para o campo das discussões, nas quais nos inserimos, juntando os termos da equação às vozes já descritas, tendo como balizadores teóricos autores como: Arroyo (1997, 2003), Assmann (1999), Bobbio (1997, 2001), Calame e Talmant (2001), Cury (1999, 2000), Delors (1999), Demo (1993, 1996, 2000), Santos (2000), entre outros, os quais deram sustentação para as argumentações apresentadas. A pesquisa qualitativa foi realizada em dois municípios da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, aqui denominados de município A e município B. As visitas intensivas complementadas por falas, registros no diário de campo e consulta a documentos ganharam notoriedade com as entrevistas realizadas. A abordagem qualitativa justifica a nossa inserção na realidade estudada, tendo havido uma interação constante entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Os dados coletados foram descritos através da análise de conteúdo e reafirmam o quanto a reapropriação das políticas no âmbito de cada município se dá de forma peculiar e é explicada a partir de cada processo político. As narrativas apresentadas possibilitaram a compreensão epistemológica do contexto em estudo. Os objetivos norteadores foram a identificação do envolvimento da comunidade educativa e da sociedade civil na elaboração do Plano Municipal de Educação, buscando compreender em que momento e de que forma segmentos da sociedade local participaram na elaboração do referido plano. Esses objetivos encontraram relevância ao historicizar o momento atual de elaboração do PME, analisando a sua contextualização e sua relação com outros instrumentos de Planejamento. Elegemos as Secretarias Municipais de Educação, por serem os espaços onde as políticas de educação se traduzem, onde o cotidiano educacional é recriado e vivido pela comunidade. As conclusões da pesquisa sinalizam para a busca de uma maior autonomia por parte dos gestores, bem como de uma maior participação da comunidade, na concretização da educação democrática, como direito universal e bem público. A pesquisa em tela reforça a necessidade de uma maior participação da sociedade, do diálogo, da utopia e da emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento Municipal, Participação, Educação Municipal.

ABSTRACT

The research analyzes, with basis in the historical trajectory of construction of the Educational Plans, the form as the same ones are projected, idealized and constructed by the educative community and the civil society. We begin our quarrels, covering the legislation in vigor, as the Federal Constitution from 1988, the Law of guidelines and Bases of the National Education n° 9394/96, the National Education plan, the State Plan Educational Rio Grande do Sul state, the State Law of the Democratic Management of the Education n° 10,576 of 14/11/1995, as well as the interaction through the readings of theoreticians who converge to the field of the quarrels, in which we insert, joining the terms of the equation to that we had already described, having as makers theoreticians authors as: Arroyo (1997, 2003), Assmann (1999), Bobbio (1997, 2001), Calame and Talmant (2001), Cury (1999,2000), Delors (1999), Demo (1993, 1996, 2000), Santos (2000), among others, who had given sustentation for the presented arguments. The qualitative research was carried through in two cities of Rio Grande Do Sul region north, here called city A and city B. The intensive visits complemented by speak, registers in the daily field and consults in documents had gained notoriety with the carried through interviews. The qualitative boarding justifies our insertion in the studied reality, having had a constant interaction between the researcher and the research object. The collected data had been described through the content analysis and reaffirm how much the reappropriation of the politics in the scope of each city gives by a peculiar form and it is explained from each politician process politician. The presented narratives make possible the epistemological understanding of the context in study. The guides objective were the identification in the involvement of the educative community and the civil society in the education Municipal Plan, searching to understand in which moment and what forms segments from the local society had participated in the elaboration of the related plain. These objectives had found relevance to the Historicizar the current moment of elaboration to the PME, analyzing its contextualization and its relation with other Planning instruments. We choose the City Education departments, for being the spaces where educational politics translate, where educational daily is recreate and lived by the community. The conclusion of this research signal for the search to the biggest autonomy of the managers part, as well as to the biggest community participation, in the concretion of the democratic education, as universal and public right. The research in screen strengthens the necessity in the biggest participation from society, the dialogue, the utopia and the emancipation.

KEY -WORDS: Municipal Planning, Participation, Municipal Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AMZOP – Associação dos municípios da Zona de Produção

CEED – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

CF – Constituição Federal

CMES – Conselhos Municipais de Educação

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias do RGSUL

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EMATER – Associação Riograndense de Empreendimentos Assistência Técnica e Assistência Rural.

ELAP – Equipe Latino-Americana de Planejamento

FESAU – Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai

FMI- Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.

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

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONGS – Organizações não governamentais

PEE – Plano estadual de Educação

PIEB – Programa Interinstitucional de Educação Básica

PIB – Produto Internacional Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNDs – Planos Nacionais de Desenvolvimento.

PSECs – Planos Setoriais de Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	18
1.1 Algumas palavras sobre o problema.....	21
1.2 Explicitando a metodologia	23
2. O ESTUDO SILENCIOSO DA TEMÁTICA.....	25
2.1 Os primeiros traços: políticas públicas - narrativas que revelam o cenário.....	25
2.2 Estado/ sociedade civil.....	30
2.2.1 O social e o político - na transição da modernidade.....	30
2.2.2 A utopia do século XXI.	35

3.4 Dirigindo nosso olhar para o Plano Plurianual e a Lei Orgânica do Município	89
3.4.1 PME - ressignificando a participação.....	93
3.4.2 Atores – envolvimento e participação.....	94
3.4.3 A voz que revela o conhecimento da realidade	99
3.4.4 A participação da Secretaria da Saúde	102
3.4.5 Participação do Poder Legislativo	104
3.5. Município B.....	107
3.5.1 Mapa da Região do Médio Alto Uruguai	107
3.5.2 Projeto político pedagógico: analisando sua organização e dinâmica.....	108
3.5.3 PPP – do olhar da pesquisadora à expressão dos sujeitos	111
3.5.4 A participação e o planejamento.....	116
3.5.5 O depoimento dos professores.....	121
3.5.6. Participação ou inovação regulatória	124
4. LINHAS DE HORIZONTE.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul.....	81
Figura 2 - Região do Médio Alto Uruguai.....	108

INTRODUÇÃO

Este estudo mergulha no contexto das políticas de construção dos Planos Municipais de Educação, a partir da discussão de conceitos como Governo, Estado, sociedade, participação, cidadania e planejamento. Esses elementos considerados teoricamente constituem os focos e indicadores de análise dos dados.

A construção dos fundamentos teóricos teve como base principal a leitura em livros, artigos, relatórios de pesquisas, Leis, Decretos e Portarias.

A opção pela temática em tela é referendada pelo desejo do entrelaçamento da teoria com o momento histórico da educação e da sociedade em que vivemos. Portanto, a razão deste estudo não está centrada em si mesma, mas como instrumento possível de análise da conjuntura aonde as políticas educacionais se assentam.

O momento histórico vivido reflete as contradições, mais significativas da

Nesse entendimento, o princípio de cidadania se configura a espaços restritos de participação, muitas vezes abrangendo apenas o ato de votar, ou seja, a cidadania civil. Outras formas de participação são desencorajadas ou excluídas havendo um distanciamento entre Estado e Sociedade.

A inserção nos espaços de construção dos PME possibilitou discutir e analisar as formas de participação da sociedade, uma vez que transitar pelo espaço do planejamento tendo como horizonte a participação, o exercício da cidadania e o entendimento de que as decisões dependem não só de ações políticas, mas de uma transformação profunda nos modos de conhecer a sociedade, bem como de refletir sobre sua organização, uma vez que as instituições educacionais historicamente estiveram referendadas nesse modelo de sociedade excludente, visível nas suas formas de planejamento e de organização.

Inscrevendo-nos, portanto, no quadro da investigação, decidimos acompanhar a trajetória de planejamento dos municípios A e B, com o objetivo de detectar algumas variáveis associadas às formas de participação dos professores e da sociedade civil, no campo onde se inserem as políticas educacionais, tendo como referência os Planos Municipais de Educação. É pertinente ressaltar que a escolha não foi casual, mas teve como determinante o fato de serem municípios da área de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e ambos pertencerem à região do Médio Alto Uruguai e da AMZOP.¹

Não é redundante fazermos referência a que a opção por essa vertente de investigação se processa num momento em que está a se exigir um novo mapa educacional, com maior participação da sociedade, uma vez que a educação é um direito público inalienável e, no Brasil, esse direito ainda não está universalizado. Acreditamos que, a partir de planejamentos feitos com a sociedade e para sociedade, possam descortinar-se soluções na esteira da crise pela qual passa o Estado.

¹ AMZOP – Associação dos Municípios da Zona de Produção.

Arroyo (1997) ao fazer referência ao planejamento, reforça a idéia de que o mesmo continua tendo a vinculação com o projeto burguês, uma vez que a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política.

Para que chegássemos aos objetivos propostos, realizamos, além da revisão bibliográfica, coleta de dados, através da pesquisa participante, quando construímos um diário de campo, com anotações de todos os encontros e momentos de construção do PME. Esses registros que se tornaram uma fonte muito rica de reflexão e questionamento. Além dessas anotações entrevistamos pessoas da comunidade: representantes do comércio, indústria, pais, representantes dos conselhos escolares, saúde, agricultura, Conselho Municipal de Educação, vereadores, direções de escola, secretários municipais de educação e um professor de cada etapa da educação.

A fundamentação desse estudo está estruturada em cinco partes:

Os caminhos percorridos, o Estudo Silencioso da Temática, a Ponte Construída, Linhas de Horizonte e Considerações Finais.

Não houve um momento mais ou menos importante; cada um foi possibilitando a construção do momento seguinte. Num primeiro momento, sentimos o compromisso de nos historicizar, como possibilidade de nos darmos a conhecer pelo leitor, uma vez que é na nossa história pessoal que se encontra a legitimidade de nossa busca. Ao apresentarmos **Os Caminhos Percorridos**, revelamos a trajetória construída através de nossas experiências profissionais, a justificativa do problema e o detalhamento da metodologia. No **Estudo Silencioso da Temática**, recorremos a interlocutores: os autores das obras que ajudaram a sair dos impasses para fazer emergir a fundamentação teórica, gerando a reflexão, o repensar de conceitos e a compreensão do contexto social, onde se concretizaram nossas intenções.

A Ponte Construída revela a possibilidade de apartir da bagagem teórica e chegar do outro lado da margem, buscando os caminhos possíveis através dos interlocutores que deram testemunho do que buscávamos entender. Iniciamos identificando e caracterizando cada um dos municípios objeto de nossa investigação, revelando dados que foram emergindo de nossas idas e vindas, das falas, dos registros em nosso diário de campo, das consultas em documentos, das entrevistas, da disponibilidade em percorrer os quilômetros, os quais nos separavam do campo de ação para nos inserirmos no espaço de investigação.

Foi esse desbravamento, se assim podemos chamar, que mais nos realizou, uma vez que vimos, ouvimos e nos inserimos nos espaços da investigação, estando presente nos encontros, fóruns e conversas formais e informais com as comunidades envolvidas. Sentimos a luta de alguns por uma educação de maior qualidade e, por outro lado sofremos ao ver o descaso de outros. Confrontamos os elementos teóricos e os dados que em cada encontro íamos coletando, tendo emergido dessas reflexões as seguintes categorias: **a participação e o envolvimento dos atores enfocados, as formas e níveis de participação.**

Linhas de Horizonte apresenta uma análise crítica da realidade observada. A análise documental, parte integrante desse capítulo revela as peculiaridades do processo político de cada município. A partir dessas contextualizações apresentamos de forma integrada os dados dos dois municípios investigados, procurando estabelecer teias de relações, de pontos e contrapontos que se fizeram presentes na análise final desse trabalho. Dizer a nossa palavra final é revelar o nosso pensamento, é fazer uma interlocução conosco mesmo buscando responder e compreender cada passo dado, olhando a linha do horizonte e deixando ao leitor as **Considerações Finais.**

1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Quem pesquisa sabe que esse desejo emerge de algo anterior, já vivido, num outro cenário, com outras faces as quais fizeram com que nascesse o desejo de avançar de conhecer mais, pois o sonho, as utopias vêm antes da realidade concretizada.

Assim, a pesquisa em educação deve levar em conta a trajetória do pesquisador enquanto educador. Navegar na minha própria história de vida é trazer um pouco mais de notoriedade a esse trabalho de investigação. Incorporar algumas das experiências pessoais nos aproxima do objeto a ser pesquisado. Ao revelar minhas vivências vou colocando em tela conceitos, intenções, posicionamentos, autobiografias e o anúncio de minha pesquisa.

Concluí o ensino fundamental e fui cursar o magistério numa escola da Congregação do Imaculado Coração de Maria. Éramos um grupo de quarenta e uma meninas e um menino. A rigidez disciplinar nos tornou ousadas, embora muitas vezes tenhamos sido castigadas, ficando em pé no corredor. Essa rebeldia fez com que a escola se tornasse conhecida em toda a região, através do grupo de teatro e coral, organizados pelos próprios alunos.

O estágio foi minha primeira experiência como professora. O ano de 1968 marca o início das minhas atividades profissionais como professora do então ensino primário, hoje ensino fundamental. O brincar de dar aulas cede lugar para uma prática concreta e a escola é o espaço já vivido, conhecido, aonde me alfabetizei, corri, brinquei no pátio, explorei a minúscula biblioteca e muitas vezes imaginava-me subindo as escadas que davam acesso à sala de aula, não como aluna, mas como professora. Nem mesmo o olhar sério, a voz autoritária da diretora demovia a idéia fixa no ideal, tantas vezes redesenhado em minha

imaginação Nesse mesmo ano, ingressei no magistério público municipal como professora e três meses após assumi a direção da escola. Iniciava ali minha inserção nas políticas educacionais e o desejo de construir um contexto pedagógico encharcado de saber, de criatividade, de autonomia, impossível de ser concretizado pelo regime autoritário em que vivíamos com o Estado sob o regime militar. As escolas eram supervisionadas e inspecionadas, mas nada disso tirava o desejo latente do diálogo, da construção coletiva.

Ao inserir-me no trabalho, a realidade surpreendeu-me; comecei a entender meus professores. A liberdade de falar, expressar nossas idéias era praticamente nulo. O único planejamento no qual participava era do Plano de Aula e ainda passava pelo visto da supervisora, sem contar com o momento da visita do inspetor.

No decorrer de minha trajetória, enquanto educadora, exercendo o cargo de professora, coordenadora pedagógica, assessora técnica da 33ª Delegacia de Educação, diretora, professora no Ensino Superior e coordenadora de alguns programas na universidade é que venho percebendo a importância de refletir a respeito do fazer pedagógico, seja como docente ou como gestora.

O prenúncio dos anos 90 é marcado pela ruptura do regime militar, trazendo um rastro de esperança para a educação e para a sociedade.

A descentralização começa a dar seus primeiros passos com a reestruturação dos órgãos municipais de educação, a possibilidade de criação dos Conselhos Municipais de Educação, a reforma tributária e uma política de valorização do magistério.

O ano de 1988 é marcado pela nova Constituição Federal, meu ingresso na URI², pelo início do processo de discussão da nova LDB – Lei 9394, a qual foi aprovada em 1996, pelo Congresso Nacional.

² URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

As mudanças começam a se tornar visíveis não só no campo da educação, como nas diferentes áreas sociais. A melhoria da educação, a gestão democrática, o financiamento, a descentralização são as grandes metas a serem alcançadas.

A dimensão assumida pelas discussões a respeito da cidadania recoloca nos horizontes das preocupações sociais a questão da organização da Educação Nacional, definindo, entre outros aspectos, um novo desenho entre estado, sociedade e entre as três esferas de governo: união, estados e municípios, inserindo as políticas públicas de educação no contexto dos homens e mulheres, sujeitos participantes do processo, legitimando, assim, seus direitos enquanto cidadãos.

Em meio a essas reflexões e inserida nas políticas públicas de educação, fui percebendo que o que mais incomoda é a forma como se trata a participação, as discussões coletivas e como o cidadão protagoniza a história nacional.

Para compreender todo esse contexto é necessário ultrapassar o bloqueio entre democracia representativa e democracia participativa. Santos (2001) ressalta que é necessário criar novas formas de democracia e cidadania e, para tanto, é preciso politizar, ou seja, identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações partilhadas, o que implica na revalorização do princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade, da autonomia, da solidariedade, das formas de participação.

Na compreensão dessas relações está o contorno e os recortes de nossa investigação, uma vez que a pesquisa é uma forma de compreender a realidade, descobrir caminhos e traçar horizontes de ações situadas no patrimônio de idéias, experiências, entornos e metas, dos municípios que foram os espaços de nossa investigação.

Permitir a pergunta, aguçar a curiosidade, proporcionar a interação, problematizar, confrontar idéias, movimentar-se entre fissuras e saliências, fazer a escuta silenciosa, contribuir para que as falas não se percam no vazio, não naufraguem no mar do conformismo,

mas que se abram para o mundo, como leitura e prenúncio através do exercício cidadão, da participação, do entendimento das relações de poder é o desafio que permeou este trabalho.

No tempo/espaço dessas reflexões postulei minha pesquisa. Nos registros e questionamentos mapeados revelam-se os focos de resistência para a ressignificação de uma educação de qualidade, com possibilidade emancipatória, que tem a ver com os espaços de participação, desde que se estabeleçam teias de interlocuções expressas através das relações sociais.

Para estabelecer teias de relações chegamos à formulação do seguinte problema: Como os gestores municipais respondem aos princípios da gestão democrática do ensino público, no que se refere à participação da comunidade educativa e da comunidade externa?

1.1 Algumas palavras sobre o problema

A pesquisa que desenvolvemos buscou estabelecer e instaurar um diálogo no sentido de compreendermos, não só a política e suas formas de gestão, como a interação Estado, sociedade, ressaltando que é a partir das questões locais, como no caso, os municípios, que seremos capazes de entender o contexto global.

Nóvoa (1992) aponta que não há história da educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica; portanto, entendemos que pensar as políticas de educação, no contexto atual é ser capaz de traçar horizontes de ação, situados no presente, perante o patrimônio de idéias, experiências, entornos, desejos e necessidades de cada município.

É pertinente fazer referência ao papel e ao compromisso da universidade no desenvolvimento regional, e nesse contexto a educação deve estabelecer a coalização entre o

saber construído e a prática vivida. Uma vez que a emancipação social emerge da tensão dialética entre a solidariedade e o individualismo.

Entendemos que, através de políticas descentralizadas, coerentes e inseridas na concretude dos sujeitos, possam ser oportunizados espaços de diálogo, de autonomia, de pensar e agir coletivamente.

O planejamento é o espaço para exercitar e assumir a autonomia, através do ato de conhecer o problema e encontrar no coletivo formas para resolvê-lo, reivindicando os meios necessários para a solução. Não se trata, portanto, de modificar práticas, mas de modificar atitudes. Modificar modos de concepção, juntamente com os modos de execução.

Numa sociedade que busca a descentralização do poder, é imprescindível gestar uma nova metodologia de planejamento, que não consiste somente no modo de fazer, ou só no modo de pensar, mas na possibilidade de abrir-se ao diálogo com a comunidade educativa e a sociedade civil. Estabelecer pontes entre educação e trabalho, uma vez que as metas das políticas educacionais devem ter como horizonte a harmonia do presente e do futuro. Incluir os sujeitos nos projetos sociais, para que a identidade da ação se converta em identidade do próprio sujeito social.

O planejamento educacional ao longo da história da educação retrata as dificuldades da razão confrontadas com a ação, fechando-se em si mesmo, tornando-se unilinear e se contrapondo à multidimensionalidade do real. Reflete, portanto, a estrutura do poder e as tensões que envolvem os segmentos sociais. Vencer o autoritarismo, a centralidade é o grande desafio dos gestores, só possível através de um projeto educativo que seja concebido como ato coletivo e se desenvolva através de uma práxis integradora.

É através das trocas carregadas de dualidade, diversidade, capacidades e interesses, que o enriquecimento individual e coletivo se concretiza. Portanto, pensar a ação com a lógica da ação foi o fundamento de nossa investigação.

1.2 Explicitando a metodologia

“Na pesquisa, como toda obra de arte, a segurança se traduz e se produz na incerteza dos caminhos. Se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados” (MARQUES, 2003, p.114).

Partindo do pensamento de Marques, ressalto que a escolha da abordagem qualitativa, permitiu que tivéssemos uma participação ativa na realidade pesquisada, o que facilitou a compreensão do processo de construção do planejamento e nossa interação com a comunidade.

Durante nossa investigação mantivemos contatos constantes com as pessoas, com as situações, obtendo informações valiosas para a concretização de nossos objetivos.

Iniciamos nosso trabalho pela visita às secretarias municipais de educação, posteriormente realizando um estudo das características dos municípios, estudo de documentos como o PNE, PEE, Lei Orgânica e Projeto Político Pedagógico dos municípios, entre outros.

Estive presente nas reuniões, encontros e fóruns de discussão do PME. A escuta intencional foi outra fonte de informação importante, uma vez que a mesma permitiu que, através das falas dos sujeitos, fosse fazendo registros em meu diário de campo, os quais contribuíram para as análises feitas.

Realizei um total de vinte e quatro entrevistas, sendo doze estruturadas e doze semi-estruturadas, para que pudesse, através da espontaneidade dos entrevistados, obter maiores informações sobre qual foi o envolvimento da sociedade civil e da comunidade educativa na elaboração do PME, em que momento e de que forma segmentos da sociedade local participaram na elaboração do plano e historicizar o momento atual de elaboração do PME,

analisando a sua contextualização e sua relação com outros instrumentos de planejamento da SME.

Foram investigados dois municípios aqui denominados município A e município B, ambos pertencentes à Região do Médio Alto Uruguai e fazem parte da Associação dos Municípios da Zona de Produção-AMZOP.

Depois de compilados os dados, cheguei a quatro categorias de análise que nos ajudarão a conhecer a forma de planejamento de cada um dos municípios, bem como o envolvimento da sociedade. São elas: participação, envolvimento dos atores enfocados e formas e níveis de participação.

2. O ESTUDO SILENCIOSO DA TEMÁTICA

Olhar o horizonte na travessia do horizonte que muda e não no que vem para ficar. (FRIGOTTO, 2005)

2.1 Os primeiros traços: políticas públicas - narrativas que revelam o cenário.

Não podemos negar que as políticas públicas estão sendo definidas por um novo mapa socioeconômico mundial, que não é um contexto novo, mas que chama a atenção pela velocidade das mudanças que vêm acontecendo, a partir do século XX, em especial desde a década de 70 até os nossos dias.

Esses dispositivos estão pontuados pela globalização e o neoliberalismo, o redimensionamento do capitalismo contemporâneo, dos avanços e impactos tecnológicos e científicos, da redefinição do papel do Estado entre outros.

As três últimas décadas, em especial, se caracterizaram pelas interações transnacionais, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, do avanço dos meios de comunicação, que aproximou povos e pessoas, oportunizando cada vez mais as deslocamentos em massa, quer em busca de trabalho, de formação, quer como turistas.

O que está em jogo em cada região do mundo, em cada sociedade, em cada espaço social e em cada grupo social, para Santos (2002), é a variabilidade que assume a trama das relações sociais onde irrompem as pressões globais, centradas na produção de efeitos de convergências e divergências, de tensão e contradição, de assimetrias e desigualdades e a resistência oferecida pelos determinantes locais, não só no desenvolvimento de respostas ao

evitamento dos efeitos excludentes das pressões globais, mas sob a forma de expressões de irreduzibilidade dos recursos e das estratégias locais.

Essa situação desenha os desafios impostos às Políticas Educacionais, as quais se definem por um novo mapa socioeconômico mundial, já referido anteriormente, além de uma força de trabalho mais qualificada, distinta dos modelos taylorista/ Fordista³, quando a mera execução do trabalho em massa, produção em alta escala era a exigência do modelo de trabalho da época.

Atualmente, além da formação permanente, exige-se a cooperação, a solidariedade, a criatividade, a autonomia, o trabalho em equipe, e outras competências e habilidades, inerentes à atividade a ser desenvolvida.

Ressalta-se que a educação não foge dos processos de reestruturação econômica, da competitividade, das relações de trabalho e produção, ignorando, por vezes, o seu pressuposto basilar que é educar para a experiência plena da cidadania, para a vida em geral..

A vulnerabilidade atual dos modelos econômicos e das políticas públicas abre possibilidades para que as políticas sejam definidas de fora para dentro, ou seja, são os organismos internacionais quem as definem e o que se percebe é o crescimento cada vez maior das desigualdades sociais, provenientes desse modelo capitalista, no qual os países ricos submetem os países pobres a sua ideologia política, em troca de financiamentos de agências multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais, nas quatro últimas décadas, passaram a ser os maiores credores dos países pobres. Se por um lado auxiliam financeiramente, por outro submetem seus financiados às chamadas condicionalidades ou adesão prévia às suas políticas públicas.

³ O taylorismo/Fordismo, vinculava o trabalhador a sua integração no mercado de trabalho, indexando salários á produtividade

Vale destacar que as propostas reformistas elaboradas pelos organismos internacionais são endereçadas à homogeneização e regulação dos sistemas educacionais, gerando a exclusão social.

Esses programas chamados de “pacotes prontos” desconsideram as diversidades em cada Estado, e a negação da autonomia e da cidadania plena, uma vez que esta só é possível numa sociedade livre, com identidade própria, sem que para isso precise isolar-se do contexto mundial, nem uma globalização de alta intensidade (SANTOS, 2002). Tornar as políticas sociais participativas e democráticas deve ser o grande desafio do século XXI.

É oportuno abrirmos um parêntese para abordarmos a regulação estatal sobre a qual Barroso (2003) faz referência a três questões, no que tange aos novos modos de regulação política, no campo educativo, ou seja:

- o efeito de contaminação que existe ao nível de transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países à escala mundial;
- o efeito hibridismo,⁴ que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de ações políticas;
- o efeito mosaico, que resulta de construção dessas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas de derrogação das normas vigentes, situações públicas ou clientelas específicas traduzidas numa mudança progressiva dos conceitos tradicionais, como, por exemplo, sistema escolar, para sistema de escola, ou sistema nacional, para sistema local de ensino.

A contaminação tem a ver com um conjunto de formas de desencadear diferentes questões políticas de educação, ou seja, adotar soluções transponíveis, em uso num determinado país, para aplicar aos seus próprios sistemas educativos, desconsiderando as

⁴ Cruzamento entre espécies diferentes.

diversidades e particularidades, sejam de origem social, econômica ou política de seu país e de seus Sistemas de Ensino, legitimando mudanças que na maioria das vezes são incoerentes com a realidade contextualizada.

Segundo Kamat (*apud* SANTOS, 2000) é o que acontece com os programas do Banco

nesse des (caminho) construído pela tensão, regulação que Santos ressalta que “pela primeira vez, a crise de regulação social corre de par com a crise de emancipação social” (2000, p.35), reafirmando ainda que só haja uma saída: “Reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de ser” (1997, p.322).

No bojo dessas contextualizações, apontamos a Constituição de 1988, a qual reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art.205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, referenda que a educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, acrescentando que a mesma é dever da família e do Estado (art. 1º).

O debate da educação em relação com o Estado e o mercado é dicotômico, uma vez que a educação, sendo um bem público, também o é privado. Na medida em que as necessidades públicas estão sendo viabilizadas, o Estado tem a obrigação de garantir o serviço para todos. Apontamos, ainda, que o conceito de educação na LDB mudou para formação, podendo a educação acontecer em diferentes espaços de convivência humana.

Constata-se que os problemas com que as sociedades contemporâneas, o sistema nacional e mundial se confrontam são complexos e exigem soluções fundamentais, e as instituições só podem resolvê-los se reinventadas no nível em que os problemas ocorrem.

Nesse sentido, parece-nos que um novo paradigma, que abra espaços de possibilidades de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais seria a forma para reinventar o futuro prometido para a humanidade.

Concluimos apontando que o que está em jogo em cada região do mundo, em cada sociedade, em cada espaço e em cada grupo social é a variabilidade que assume a trama das relações sociais onde irrompem as pressões globais, centradas na produção de efeitos de convergência e divergência, de tensão e contradição de assimetria e desigualdades, confrontando-se com amplitudes variáveis e a compreensão dicotômica entre Estado/

sociedade civil. Portanto, achamos oportuno estabelecer uma interlocução entre Estado e Sociedade civil, tendo como parâmetro os teóricos já referendados anteriormente.

2.2 Estado/ sociedade civil

A rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade das transformações recentes conferem, conforme Santos (2001), uma nova característica ao contexto: a realidade parece estar à frente da teoria, tornando-se hiper-real e parece teorizar-se a si mesma. Esse excesso de realidade, essa autoteorização, não nos remete ao calendário do tempo, mas a contextos de organização e desorganização com diferentes olhares sobre a realidade permeada de rupturas e discontinuidades.

O horizonte histórico sobre o qual vamos nos ater se desenvolve num tempo e num espaço marcado pela ruptura do marxismo, transitando pela crise da regulação social e da democratização.

O futuro é hoje, para nós, o contrário do que foi para Marx, uma vez que está simultaneamente mais próximo. Santos ressalta que: “Nunca o futuro esteve tanto nas nossas mãos”, mas nossas mãos nunca foram tão ignorantes sobre se afagam uma pomba ou uma bomba” (SANTOS, 2001, p. 43).

2.2.1 O social e o político - na transição da modernidade

O século XXI é marcado pelo capitalismo liberal, com um fascínio que reside na explosão contraditória do projeto de modernidade, entre a solidariedade e a identidade, entre a justiça e a autonomia, entre igualdade e liberdade, uma vez que os ideais se chocam sem mediações, apresentando déficits de cumprimento nos princípios e lógicas de racionalidade.

Para Santos (2001), o paradigma da modernidade em sua complexidade pode se apresentar tanto em seus desenvolvimentos contraditórios quanto em suas variações, assentando-se em dois pilares o da regulação e da emancipação.

A comunidade concreta de cidadãos, segundo Rousseau, reduziu-se à sociedade civil, concebida como agregação competitiva de interesses particulares, suporte da esfera pública, e o indivíduo fundamentalmente livre e igual, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da esfera civil.

Esse conceito empobrecido de sociedade civil, que passou a ser oposto ao Estado deu origem ao dualismo Estado-sociedade civil. Na concepção ocidental, o Estado é uma realidade construída, uma criação artificial e moderna quando comparada à sociedade civil.

Para Bobbio (2001), as duas fontes principais para o estudo do Estado são a história das instituições públicas e a história das doutrinas públicas. Deixando claro que ambas não devem ser confundidas.

Ao estudo da história segue o estudo das leis, que regulam as relações entre governantes e governados, o conjunto das normas que constituem o direito público. Bobbio (2001) ressalta que as primeiras histórias das instituições foram histórias do direito, escritas por juristas. Hoje, a história das instituições não só se emancipou da história das doutrinas como ampliou o estudo sobre os ordenamentos civis.

O Estado é mais do que o seu desenvolvimento histórico, o qual deve ser estudado a partir de suas estruturas, funções, mecanismos, elementos constitutivos, órgãos etc., como um sistema complexo considerado em si mesmo e nas relações sobre os demais sistemas.

Toda análise do Estado busca compreender uma nova dialética de identidade e negação, entre o interno e o externo, o nacional e o global, estando cada vez mais determinada pela crescente unificação entre “interior” e “exterior”.

A tutela de um só país sobre a ordem global, chega às pessoas, através dos diferentes meios de comunicação, das questões financeiras e econômicas, gerando um macro processo. Milton Santos sustenta que a globalização “unifica” não integra⁵ e o faz em benefício de um pequeno número de atores e que o território é a construção da base material sobre a qual a sociedade produz suas próprias histórias, afirmando que nunca o território foi tão importante para a economia, a sociedade e a cultura.

Tarso Genro (2002), critica esta visão de Estado, ou seja, o projeto neoliberal, destacando que o mesmo defende uma participação popular em abstrato, sem pensar em instituições novas, capazes de universalizar um novo tipo de Estado democrático, republicano e moldados institucionalmente para produzir “regras com finalidade”. Regras que permitam que a igualdade formal se torne uma instituição jurídica instrumental ao inverso: ao invés de ser instrumento de consagração de desigualdades, torna-se um princípio para informar regras que gerem mais igualdade, deixando de ser uma simples instituição” mediadora” das conseqüências “práticas” da economia, para ser uma instituição mediadora da vontade humana dirigida para a utopia da igualdade.

A fragilidade do Estado frente às grandes mudanças históricas, que se processaram nas últimas décadas permitiram que as instituições atuais se tornassem alvo fácil do neoliberalismo.

Ao analisarmos o decurso da história, vamos encontrar desde Maquiavel, uma série de contextualizações sobre o que seja de fato o Estado.

A idade moderna traz a idéia de Estado Moderno. Para Bobbio (2001), o problema não é saber se o Estado existe apenas a partir da idade moderna, mas sim o de saber se o Estado moderno e os ordenamentos políticos precedentes devam ser postos em evidência, mais uns

⁵ Santos, Milton, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, Folha Ilustrada. p.E1 de 02/02/2001.

sobre os outros sejam quais forem, uma vez que à crise moral e financeira dos sistemas públicos vêm juntarem-se aparentemente as idéias democráticas.

A redefinição de Estado Moderno e o redimensionamento da relação Estado Sociedade é tarefa complexa por tratar-se de algo em que se está mergulhando, dificultando a compreensão crítica. De todo modo, as mudanças advindas tanto das alterações vertiginosas no plano internacional, quanto dos movimentos de autonomização de atores sociais internos dão suficiente visibilidade para a emergência de uma nova esfera pública.

É marcante a diversidade nas concepções acerca da crise do Estado no final do século XX e no início do século XXI. Alguns criticam a inclinação do Estado para a absorção da sociedade civil, fazendo uso de formas autoritárias; outros apontam a ineficácia do Estado e sua incapacidade de fazer frente à rapidez das transformações de ordem social e econômica.

Seguindo essa vertente, Santos (1997) aponta os riscos da crítica à dualidade Estado/sociedade civil. Para o autor, o que está em jogo na “reemergência da sociedade civil” por parte do discurso dominante é um reajustamento estrutural do papel do Estado, valendo-se de um intervencionismo autoritário para as classes operárias e alguns segmentos da classe média e mais diligente na atenção às necessidades macroeconômica da acumulação do capital⁶.

Fazer um estudo da arte do conceito de sociedade civil é importante, uma vez que vem sofrendo modificações conceituais de acordo com a conjuntura nacional. No final dos anos 70, quando é introduzido no dicionário político, traz a idéia de participação e organização da sociedade civil, na luta contra o regime militar, tendo como eixo a autonomia, organizar a população independente do Estado .

Nessa época vários atores entraram em cena, reivindicando mais liberdade e justiça social. Com o término do regime militar “os rostos” se voltam para o Estado, uma vez que a sociedade passa a participar das políticas de organização e democratização do Estado.

⁶ No Brasil, O Programa de Estímulo à reestruturação e ao Sistema Financeiro Nacional – PROE parece ser um exemplo dessa prática.

A questão da cidadania, especificamente nos anos 90, foi ressignificada, tanto na sociedade civil como nas políticas públicas. Criam-se espaços de participação, via parcerias. A Constituição Federal de 1988 institui novos espaços, tais como os conselhos de gestores (ECA, Conselhos da Área da Saúde, educação, etc.). Surgem as ONGS, os movimentos sociais, as comissões, grupos e entidades de direitos humanos, direito à educação, grupos de defesa dos direitos dos excluídos, por raça, gênero, etnia, religião e outros.

Do oportunismo resulta uma sociedade civil heterogênea, com entendimentos opostos do que sejam os problemas sociais. Uns atuando numa visão emancipatória, enquanto outros tratam o cidadão como usuário, utilizando uma abordagem mercadológica, centrada na produção de resultados.

Já fizemos referência, de que, nesse sentido, as políticas externas muito contribuíram e é esse contexto internacional que até hoje comanda fundamentalmente as políticas sociais.

Só há políticas sociais, porque a política dominante é anti-social. Se a política que nós temos fosse ela própria, uma política social no seu conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais, no sentido restrito em que delas falamos (SANTOS, 2002, p. 23).

É pertinente que entendamos a sociedade civil em sua pluralidade, e que a identifiquemos no momento atual, quando a mesma procura reemergir do jugo do Estado, mesmo sabendo que, enquanto vigorar a ordem social burguesa, é difícil encontrar uma alternativa conceptual entre Estado-sociedade civil, tendo ainda a caracterização de sociedades periféricas e semi-periféricas, com pouca organização.

A incompletude do projeto de sociedade em que estamos mergulhados só pode ser entendida para além da racionalidade moderna, o que implica em mudanças de paradigmas, em rupturas e descontinuidades. Assmann (1999) aponta que há falta de vontade política e que o mundo está entregue a um pensamento único, a mundialização, onde tudo está editado a

critérios de mercado e evoca a autonomia através da auto-organização. Gestar uma outra concepção de Estado, mesmo que para isso se busque novos paradigmas.

A utopia que se apresenta é a de deixar de ser simples mediador das conseqüências econômicas para mediar a vontade de homens que almejam a igualdade.

2.2.2 A utopia do século XXI.

A natureza humana tem a capacidade de se autogerenciar, sendo esse um dos traços que a distingue dos demais seres. Pensando por esse viés, Calame e Talmant (2001) apontam a governança como uma das possibilidades para a crise que se vem vivenciando e pela fragilidade dos poderes legalmente constituídos. .

O termo é originário do francês (*gouvernance*), mas chega até nós por intermédio das Instituições de Bretton Woods—Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, que a puseram na moda, não sendo por isso razão suficiente para sua adoção, mas pertinente para uma análise diante do contexto mundial em que a sociedade vive, uma vez que, segundo os autores, “governança é a capacidade das sociedades humanas, para se dotarem de sistemas de representações, de instituições e processos, de corpos sociais, para elas mesmas se gerirem em um movimento voluntário” (CALAME E TALMANT, 2001, p.21).

Na tentativa de desenhar essa nova esfera pública, os autores expressam que “O Estado é uma mediação entre os indivíduos e o mundo” e questionam:

O estado pode contribuir para cada um de nós para a elucidação do real? Pode ele mesmo deixar de ser uma caixa preta, ao mesmo tempo incompreensível no seu próprio funcionamento e interface entre os cidadãos e o mundo? Pode ainda contribuir ativamente para os desafios da sociedade? (CALAME E TALMANT, 2001, p.53).

A regra é uma das garantias da democracia, uma proteção contra a arbitrariedade. O Estado é o meio principal de que se dotou a sociedade para agir sobre si mesma. Segundo Calame e Talmant (2001), a burocracia, como perversão do Estado, é o momento em que o aparelho de Estado deixa de ser instrumento a serviço da sociedade e passa a ser um fim em si mesmo, gerando na sociedade o sentimento de perda de seu próprio domínio.

Portanto, o Estado e os seus serviços devem manter teias de relações com seus interlocutores, que são os cidadãos, as instituições, a coletividade, as associações, inclusive de caráter internacional. Essas relações que devem estar inseridas no diálogo, que supõe trocas, participações, não no sentido de ouvir e aceitar o que já está descrito, mas de ajudar a construir. Diálogo não é suscitar o encontro. O diálogo é uma ética, fruto de uma relação construída e reconstruída no decorrer do tempo, pois, quando a confiança é traída, é necessário reconstruí-la.

Em um sistema complexo, o desafio político maior não é elaborar procedimentos de escolhas de soluções alternativas, mas conceber processos coletivos de elaboração de respostas pertinentes aos desafios da sociedade. Nesse sentido, Santos (2002) refere-se a um espaço tempo privilegiado, ou seja, o Estatal/Nacional. É nesse espaço que se podem definir as maiores agregações e interesses, as escolhas e perspectivas em que podem ser observadas e mensuradas as interações não estatais e não nacionais. Os municípios, ao serem designados de poder local, são exemplos do que nos referimos anteriormente, uma vez que é nesse espaço que as famílias se organizam e criam suas expectativas ou a inexistência do sonho, do projeto, no horizonte do possível e do impossível.

A centralidade do Estado na socialização da economia trouxe a regulação estatal, assumindo formas de Estado-Providência no centro do sistema mundial. Esses desdobramentos para Santos (2002) trouxeram a tensão entre capitalismo e democracia, cujo fascismo da legitimidade do Estado moderno foi a rendição da democracia à acumulação de

capital. A sociedade se vê, diante dessas questões, dividida entre diferentes *apartheid*, não só perdendo sentido a luta pelo bem comum, como a luta por definições alternativas do bem comum.

Daí a necessidade de buscar saída através da democracia participativa, intensificando a cidadania ativa. Os estados do sul (Brasil, Índia, África...) devem lutar por um novo direito internacional, mais democrático e mais participativo (SANTOS, 2002) em nível nacional, partir das políticas públicas em emergência para buscar um novo desenho social. Voltar-se para a singularidade de cada comunidade humana, uma vez que o “futuro é do território-mundo, em sua esplêndida singularidade, recortada progressivamente em territórios sempre únicos, sempre diferentes” (CALAME E TALMANT, 2001, p.159).

E a governança, segundo os autores, será inventada como tudo o que vale a pena, com a cabeça nas estrelas e os pés no chão, por doutrinas enraizadas na experiência cotidiana, tendo mais em vista os desafios do futuro do que os hábitos do passado.

Os desafios da governança para o século XXI decorrem diretamente da mundialização e não da globalização, uma vez que o livre-mercado providencia tudo. O mundo deve ser administrado como um amplo sistema interdependente, aonde a dinâmica dos diferentes atores, entre encadeamento de ações, equilíbrios e desequilíbrios vai encontrando as formas de superar os desafios.

A divisão funcional dos saberes é comparada com a divisão funcional da comunidade, de acordo com Calame e Talmant (2001). Os saberes divididos em disciplinas vem de muitos séculos. Pode-se comparar que a municipalidade, uma região, um Estado necessitam de serviços e ministérios compartimentados, tendo cada um o seu domínio, seja das pessoas, dos serviços, da coletividade. Mesmo havendo certa relação entre as ações setoriais ou entre os saberes especializados, é preciso, conforme os autores, uma dose de interdisciplinaridade, um pouco de interministerial ou de territorial da ação pública, é preciso mexer nos “andaimos” e

voltar-se a preocupações sérias, aquelas que estruturam as instituições e o know-how -: a abordagem setorial.

Um sistema piramidal é sempre mais fácil de ser gerenciado, quando fornece serviços setoriais normalizados, mas se revela inapto quando implica parcerias, busca de soluções criativas, contando com os atores e não apenas com a chefia. Portanto, a pertinência, o diálogo e um projeto coletivo, conciliando a interdependência que nos une, a qual é natural entre os indivíduos e a diversidade que nos enriquece culminarão numa ação comum, ou seja, “fazer sociedade”.

Concluimos, parafraseando os diferentes pensamentos expressos pelos autores, citados, de que durante séculos a ciência política esteve centrada na gestão de um território e de uma sociedade. Temos a nossa frente um grande desafio: a gestão da sociedade mundial. É necessário, portanto, aprender a combinar unidade e diversidade, articular gestores e indivíduos sociais, na concretização de projetos cujas principais balizas sejam o universo das necessidades nacionais e locais, interrogando as instituições e o Estado e o Poder público serem os guardiões de um verdadeiro diálogo. O Estado, dentro e não acima da sociedade, fiador do conhecimento do outro, como verdadeiro parceiro legítimo e competente, igual a ele. Serem guardiões da dialética entre unidade e diversidade, entre o uno e o múltiplo, entre a liberdade e a solidariedade, serem os artesãos daquilo que chamamos de articulação de escalas (CALAME E TALMANT, 2001).

2.2.3 Democracia e cidadania

·

Não podemos descrever democracia e cidadania sem contextualizarmos a sociedade. A sociedade pode ser chamada histórica, no sentido do termo, uma vez que a mesma não *está* no tempo, mas se *efetua* como tempo. Uma sociedade que não pode deixar de se reinstituir, uma

vez que sua gênese e sua forma são incessantemente recolocadas. As contradições e conflitos diários sejam de ordem econômica, social ou cultural, estão sempre na ordem do dia, e essas contradições impedem de fixar-se numa imagem idêntica. Essa rotação faz com que possamos dizer que uma sociedade democrática é histórica, justificando-se pelo fenômeno ideológico, o qual desconsidera as temporalidades, assegurando, através de normas e representações, a identidade da sociedade consigo mesma e a hegemonia dos dominantes.

Para Santos (2002), a redescoberta democrática do trabalho é a condição *sine qua non* de reconstrução da economia como forma da sociabilidade democrática. Se, por um lado, é inaceitável que o trabalho possa sustentar a cidadania, por outro, é fundamental que a cidadania redescubra as potencialidades democráticas do trabalho. E este, por sua vez, tem de respeitar patamares mínimos de inclusão. Nesse sentido apontamos o *trabalho partilhado* (SANTOS, 2002), ou seja, em primeiro lugar, não pode ser efetivado à custa da destruição da natureza. Em segundo lugar vamos encontrar a tecnologia, que, ao criar riquezas, exclui o trabalhador, diminuindo a mão de obra. Talvez a solução esteja na redução da carga horária do trabalhador e padrões mínimos da relação salarial, incluindo acordos com o comércio internacional, contra o *apartheid social*, a descentralização da cidadania, dando aos imigrantes condições de igualdade e de respeito às diferenças, para que a partilha do trabalho se converta em partilha multicultural da sociabilidade (SANTOS, 2000)

Por outro lado, é importante citarmos o poliformismo do trabalho, uma vez que o mesmo só é democrático na medida em que inclua um patamar mínimo de inclusão. Santos (2002) ressalta o poliformismo como aceitável na medida em que o trabalho permanece como critério de inclusão. Caso contrário, o que deveria se caracterizar como exercício democrático se configura como fascismo. Portanto, a relação salarial, a qualificação profissional são pressupostos para realmente superamos as discrepâncias sociais existentes. Em meio a essas questões o final do século XX e início do século XXI estiveram marcados pelo

enfraquecimento dos movimentos sindicais, transformando-os apenas em instituições. “Acreditamos que a concentração social tem de ser o palco de discussão e de luta pela qualidade e pela dignidade da vida” (SANTOS, 2002, p.57).

Nos capítulos anteriores, já nos referimos ao Estado, mas vale ressaltar ainda que da despolitização do Estado e da desestatização da regulação social estão a emergir uma nova organização política, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam elementos estatais e não estatais (SANTOS 2002). O Estado é o coordenador das diferentes organizações, interesses que emergiram da desestatização da regulação social.

Portanto, o grande foco de atenção estaria em lutar pela democratização da perda do monopólio estatal. O Estado estará mais comprometido com a inclusão e a exclusão, exercendo um papel de ação redistributiva. Nesse caso a democracia tem de ser participativa. No Brasil vale salientar as experiências do Orçamento Participativo, que iniciou nos municípios administrados pelo Partido dos Trabalhadores e hoje atinge outros municípios, dirigidos por outras siglas partidárias.

A perda do monopólio regulatório do Estado tem que ser compensada pela intensificação da cidadania, entendida como a redescoberta do indivíduo como construtor de si mesmo, de sua história e da realidade numa dialética promotora da liberdade e da realização humana.

Arroyo (1997) faz referências de que os projetos de educação e cidadania continuam tendo a vinculação construída no projeto burguês. Acreditamos que Arroyo (1997), quando questiona se a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a cidadania dos trabalhadores, ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão, esteja se referindo a essa imaturidade das classes populares, para que a democracia não continue a ser vista apenas como uma identidade burguesa.

Paro (1996) ressalta que precisamos compreender para além do conceito de pessoa humana, com suas características próprias e inerentes a si. Essas características estão presentes no conjunto das propriedades sociais.

Nesse sentido, é válido fazermos as seguintes considerações: o homem é um ser histórico, que só constrói sua historicidade a partir de seu trabalho, como atividade orientada para fins determinados, tendo como pressupostos os valores criados pelo próprio homem, transcendendo sua natureza e produzindo sua materialidade, mediatizado por outros homens. E é nesse transcender que se faz sujeito, uma vez que a história de vida de cada um só acontece na interação entre os seus semelhantes, ou seja, na relação com os demais seres humanos. Se analisarmos a situação em que a humanidade vive, hoje, vamos encontrar um mundo competitivo, ou seja, homens que competem entre si e nesse espaço vão construindo a história da humanidade, do século atual.

De frente com essas inquietações, tem-se colocado a escola como um dos espaços de formação do cidadão. Não um cidadão dotado apenas de conhecimentos e informações, mas com valores éticos, sociais, morais, religiosos e intelectuais, capaz de alcançar a sua autonomia individual e coletiva, voltada para todos, com suas políticas e projetos educacionais, os quais integrem a comunidade como um todo, independente, como já citamos, de sua classe social, gênero, etnia ou religião.

Isso significa que, na perspectiva da sociedade atual, uma proposta pedagógica deve estar comprometida com as diversidades, assumir a cidadania e a autonomia dos sujeitos, para que sejam desveladas as relações de saber, poder e as articulações políticas presentes nessa contextualização.

É preciso, pois, quebrar algumas barreiras, vencer determinados desafios e mudar alguns paradigmas que se internalizaram ao longo dos tempos. Enfatizamos, assim, a idéia de que as representações nas quais a cultura está descrita legitimam e produzem os processos de

dominação e exclusão, sendo esta uma das maiores senão a maior negação da cidadania. É necessário, portanto, reinstaurar espaços onde a racionalidade de convivência ética possa considerar os princípios da solidariedade e da participação. Concordamos com Paro (1996), quando aponta não ser possível que a escola continue ausente dos graves e inúmeros problemas sociais, apontando ainda que

Uma sociedade democrática só se envolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas, se puder contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola, lugar, supostamente, privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a oferecer uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimento, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 1996, p.35).

É válido ressaltarmos as palavras de Ferreira (1998), quando diz que homens e mulheres buscam sua condição de cidadão e de cidadã num mundo que não se circunscreve mais a sua pátria desterritorializada, mas ao conjunto das condições materiais e espirituais do mundo global. Vê-se na condição de cidadão e cidadã do mundo, quando nem sequer tornou-se cidadão/cidadã de seu país. Na verdade, essa é uma questão da qual não nos damos conta, na articulação entre o saber, o conhecimento e a interação do indivíduo com o mundo. Autonomia é, pois, um conceito relacional, uma vez que acontece sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações, como apontamos no início deste nosso trabalho.

Autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (FERREIRA, 1998, p.16).

Isso significa que os indivíduos mesmo numa relação de autonomia e democracia, possuem regras que inibem a autonomia ou a cidadania, justificadas pelo longo período de negação da participação, uma vez que a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação cidadã foi e continuam sendo uma das mais descabidas

desculpas para enfatizar o discurso de que é necessário educar o povo para a cidadania responsável, ou seja, do ponto de vista da elite, o povo nunca está devidamente educado para exercer sua liberdade e sua cidadania, e com isso os indivíduos vão sendo cada vez mais oprimidos e excluídos de toda e qualquer forma “real de participação⁷.”

Paulo Freire⁸ ressaltou a impossibilidade de transformação do mundo sem a superação da condição de oprimido e opressor, a qual não ocorrerá sem a participação de um ou de outro. Com certeza, os princípios freireanos são fundamentais para provocar as reflexões pertinentes à temática em questão, em especial no contexto conjuntural em que vivemos com forte tendência de que o global se imponha ao local, o poder da identidade surge como resistência à massificação e como construção histórica do ser e de uma nova sociedade.

Esse poder necessariamente, passa pela trajetória escolar, a qual precisa estar voltada para a leitura crítica da realidade, não deixando que a curiosidade das crianças e jovens fique restrita a uma visão ingênua, que simplesmente aceita o que está colocado e submete-se ao poder dos fatos. Paulo Freire (1995) defende que é próprio do homem reinventar o mundo, não adaptar-se a ele. O aprimoramento constante do ser humano é próprio do indivíduo. Não podemos negar que, nas últimas décadas do século XX, o mundo todo passa a discutir a educação, a cultura e a economia, transformando-se em marco histórico para a sociedade mundial.

Enquanto educadores, não podemos apontar esses interesses, apenas como controle dos países ricos sobre os pobres, mas fazer desse espaço de discussão motivos para atuarmos localmente, e investirmos na construção de espaços de formação política e social, reconsiderando o caminho e o modo de caminhar que nos conduzem a novas aprendizagens, buscadas no diálogo constante e nas reflexões sobre as práticas vivenciadas no cenário onde

⁷ Uso o grifo para chamar a atenção, uma vez que muitas vezes as pessoas são chamadas a participar, não para serem ouvidas, para opinar, mas simplesmente, para marcarem presença, sem direito a voz.

nossas mazelas se encontram, sem deixarmos de visualizar o projeto de sociedade que o século XXI espera dos homens e mulheres. Casassus (1995) ao referir-se à delimitação das possibilidades de participar do debate, aponta que

Estamos numa espiral viciosa que é preciso reverter. A restrição do debate social se traduz na exclusão de grandes grupos, o que, por sua vez, se traduz em apatia, indiferença e resignação como a forma de vivência cidadã da grande maioria da população (CASASSUS, 1995, p.119).

Passados dez anos das colocações de Casassus, vemos que a racionalidade do debate social escapa do cidadão comum, cada vez mais. De um lado pela modernização tecnológica que se contrapõe à pobreza da grande população, excluindo-os da pluralidade dos projetos, gestados por um pequeno número de pessoas que têm acesso ao planejamento e à tomada de decisões, tanto em nível micro, quanto macro.

O debate passa a ser inexistente, uma vez que é apenas captado por uma racionalidade técnica especializada que exclui a contradição e a cidadania. Ressaltamos que a sociedade do século XXI traz uma nova forma epistemológica de compreender o mundo, da visão teológica e integradora da realidade, surge a fragmentação e a mudança, caracterizadas sob a forma de aplicação de conhecimentos crescentemente acelerados e especializados. E nesse contexto se constitui o estado moderno e a sociedade civil, que, ao se cristalizar, vai gerando um circuito de pobreza e de debilidade, se assim podemos dizer, da cidadania dos indivíduos, nos quais se vêm cada vez mais fragilizados em sua condição de sujeitos-cidadãos, com direitos limitados, não por prescrição constitucional, mas por falta de condições de acesso à educação, à saúde, e a outros serviços sociais necessários para que garantam um mínimo de dignidade humana.

Não há como negar que esse embate social traz marcas profundas, não apenas para os sujeitos diretamente atingidos, mas para a soberania do país, visto como espaço onde as relações, em suas diferentes formas, acontecem e se fortalecem. Tomemos como exemplo, a

questão da globalização, que fala da ética, deixando de explicar que a referência é feita para uma ética mercadológica e não à ética universal do ser humano, pela qual homens e mulheres devem lutar, para que se concretize o chamado “mundo de gente”. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar a malvadez intrínseca do capitalismo, verticalizando a pobreza e a miséria de milhões de indivíduos.

Estamos testemunhando uma política social e econômica que traz à tona a falta de um maior entendimento da prática educativa como um exercício constante da subjetividade do homem, para desenvolver a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de dialogar, ou seja, de uma prática que seja essencialmente humana, ética e política, uma vez que é na inclusão do ser que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p.64).

Destacamos esses pressupostos porque julgamos fundamentais para a análise contemporânea das políticas educativas. É preciso considerar que a estrutura e implantação de toda e qualquer “política” constitui uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões internas, o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; a prática de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições quer seja no nível dos sistemas de ensino ou das próprias escolas. A articulação do global, do regional e do nacional, no interior das sociedades, produz uma alquimia que vai se revestindo das singularidades próprias de cada contexto, podendo, assim, ressignificar e filtrar contradições que se engendram, na direção de um novo espaço que poderá tecer a cidadania emancipatória.

Para o pensamento educacional, política, participação, democracia e cidadania foram, conforme explicitação de Arroyo (1997), sempre vinculadas muito mais à consciência, ao saber, à ignorância, à religiosidade e aos valores culturais do que às condições materiais de existência, às formas de produzir a vida material, às relações sociais de produção, como se fossem realidades separadas. É necessário, portanto, rever outro ponto no equacionamento da relação entre educação, cidadania e democracia, uma vez que, quando pensamos em educação

política, o que nos vem à mente são os valores, a visão de mundo, de sociedade, a instrução e não as condições materiais do ser humano, mantendo-os, assim, alienados às estruturas de poder e, conseqüentemente, arremessados cada vez mais à exclusão.

Em síntese, é fundamental fazer uma revisão profunda sobre a concepção dos indivíduos e de sua ação enquanto seres políticos, para que possamos equacionar qualquer projeto educativo a serviço das classes sociais, bem como ter um claro entendimento do conceito de cidadania nos processos reais de formação do povo.

O processo educativo, para ser democrático e cidadão, deverá ser antiautoritário. Uma vez que não existe “uma realidade em si mesma, em si e por si, mas apenas uma relação histórica com os homens que a modificam” (GRAMSCI, 1978, p. 34). O rigor apontado por Gramsci, nos primeiros estágios da infância, chamado de rigor pedagógico, na verdade, não deixa de trazer consigo uma preocupação pedagógica que aponta para a progressiva ampliação da participação e da criatividade, nas atividades educativas.

A educação é, portanto, parte da formação e constituição da cidadania, podendo ser o leme que conduzirá o processo de sua constituição, mesmo com a consciência de que não é no discurso de que todos os cidadãos devem ser escolarizados que está o cerne da formação cidadã, mas nas condições que o estado oportuniza na construção da democracia, como o mesmo trata as reivindicações por uma vida digna, com saúde, alimentação e moradia e não apenas com o mero letramento, com a merenda escolar, ignorando as reivindicações do povo. Nesse sentido a escola deve ser a fonte inspiradora e reveladora dos direitos do cidadão.

A luta pela educação encontra sentido se estiver inserida no movimento de constituição da identidade política do povo, menos privilegiado econômica e socialmente, quando a cultura e o saber possam dar significado à vida dessas pessoas. Caso contrário, a educação será mera instrução, ou até mesmo domesticação. Os movimentos sociais das classes pobres serão sempre chamados de destruturadores da ordem, quando os mesmos,

sentem que a ordem imposta pela burguesia não é legítima e que as elites ainda controlam e dominam a massa de trabalhadores.

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político, conforme Arroyo (1997), exige uma revisão geral entre educação, cidadania e participação política. Dando uma atenção especial aos processos de construção e de formação do povo, entendendo que processos são esses e onde os mesmos acontecem se através de intervenções externas ou como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes.

Vemos, então, que é necessário repensarmos a educação em termos de formação humana, e, para tal, é importante repensarmos as políticas educacionais a partir de uma visão ampla de educação, que transponha os muros da escola, buscando uma nova forma de estabelecer relações entre escola, comunidade, sociedade civil, poder público, enfim, entre todos os espaços sociais.

Essa proposta parte do princípio da Gestão Democrática-Lei nº 10.576/95 e o grande desafio está em gestar o projeto educativo de cada comunidade de forma que o mesmo contemple a cultura, a realidade e o mundo vivido da população, como já apontamos anteriormente, com seu entorno, desafios, lutas, inquietações e com suas limitações, redimensionando as relações de poder.

Nesse cenário o planejamento passa a ser o viés no sentido de atender as demandas coletivas. Os Planos Municipais de Educação precisam ser vistos como espaços e oportunidades para o exercício democrático da gestão educacional.

Se diariamente assistimos a cenas de barbárie, de desesperanças, quando as crianças e jovens têm cada vez menos espaços de vivências educativas, e estão cada vez mais alienados à mídia, a burocracia e ao poder do estado, comungamos com o pensamento de Zitkoski quando ressalta que,

Nosso futuro está diretamente relacionado com a reinvenção dos modelos de vida, das formas de organização social, dos sistemas de controle copiados de fora e, muitas vezes, concebidos como uma verdade plena. [...] Esse processo emancipatório fundamenta-se a partir do nosso Mundo de Vida concreto, que é o grande potencial para reinventar as formas de viver humano, superando as crises que socioculturalmente nos atingem e desenvolvendo o potencial de humanização intrínseco à própria vocação do ser pessoa (ZITKOSKI, 2000, p.377).

Nesse sentido, justificamos as afirmações que permeiam nossas idéias a respeito de uma nova concepção de educação e cidadania, ou seja, criar espaços dentro e fora da escola para a humanização da humanidade, e ousamos, como Zitkoski (2003) e outros autores de que a cidade educadora será esse espaço de humanização, desde que as políticas públicas se articulem dialeticamente com a organização da sociedade, onde a cidadania não seja outorgada mas sim conquistada.

Pensar, portanto, em planejamento, é pensar para além de uma pedagogia imposta, ou de uma prática já tradicionalmente traçada, mas ter presente que todo e qualquer conteúdo é a construção da responsabilidade e da liberdade que se assume, diante da sociedade. Repensando a educação em oposição a essa tendência, que durante séculos, a domina, ou seja, a imposição e o conformismo e, portanto, desenvolver crítica e solidariamente opções políticas ativas e práticas politicamente criadoras, fazendo da história processo de construção do destino humano do qual todos devemos participar.

2.3. Planejamento-o desafio da participação.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm a estrutura para analisar o novo. Entretanto o novo brota sem parar. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2002, p.22).

Apropriamo-nos do pensamento de Morin (2002), para iniciarmos nossa interlocução, com outros teóricos a respeito do planejamento.

Gandim (1988), ao referir-se ao planejamento, salienta que a primeira idéia que nos vem à mente quando pensamos na finalidade do planejamento, é a eficiência e a eficácia⁹. Hoje diríamos que, ao apontarmos qualquer análise acerca do planejar, sem descaracterizarmos a eficiência e a eficácia, partimos da reflexão do contexto onde se insere as práticas pedagógicas e as políticas de educação que permeiam a construção do planejamento, em relação aos sujeitos para os quais as ações são direcionadas, planejadas e executadas.

Nesse sentido o autor acima citado ressalta que

O planejamento parte de uma leitura de nosso mundo na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder (GANDIM, 1994, p 28).

Ressaltamos que essa participação, significa a representatividade de todos os indivíduos inseridos no contexto onde o planejamento de insere. Não significa apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta, alcançando, na prática, o operacional e o estratégico.

A grande conquista do século XXI, para a superação das crises existentes, tanto em nível econômico, quanto social, será possível, se os gestores buscarem saídas através de ações pensadas no coletivo, nutrindo-se na ideologia, na filosofia, nas ciências, uma vez que todo planejamento é um ato político, o qual estabelece o rumo, a missão, da instituição ou do grupo, convergindo para sua operacionalização, ou seja, o encaminhamento do fazer, para a realização, a vivência de sua missão, como tal e para determinados fins ou objetivos.

Portanto, a gestão democrática, que implica no planejamento coletivo, que assegura a autonomia dos diferentes sujeitos envolvidos nesse ato, é pressuposto básico para a formação

⁹ No sentido de produzir efeitos e dar bons resultados, persuasivo, convincente.

da vida cidadã, necessária para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Todavia Ferreira ressalta que

Muito tem que ser feito para que a importância e a consciência dessa verdadeira participação cidadã, que hoje transcende a cidadania local e exige a possibilidade e a condição de cidadania mundial, (...) de fato se consubstanciem (FERREIRA, 2000, p. 113).

2.3.1 Planejamento para a era das relações

Iniciamos a contextualização de nossas idéias, comungando com o pensamento de Nóvoa, quando aponta que “a teoria sem a história é vazia, a história sem a teoria é cega” (NÓVOA, 2005, p. 9).

A história, o passado são elementos de nossa memória, e através de nossas memórias, reformulamos nossos conceitos, posições e interlocuções. Justificamos essas colocações, uma vez que é importante trazermos presente que o planejamento participativo surge, segundo Gandim, (1994), com reflexões iniciadas por um grupo denominado Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), constituído no Chile por pessoas ligadas à UNESCO, e pessoas ligadas à Conferência Episcopal Latino-Americana da Igreja Católica. Servindo basicamente à Igreja, já que o Concílio Vaticano II se propunha a uma caminhada nova, com horizontes de participação e de mudanças que favorecessem a fraternidade, a solidariedade e a justiça social. Tanto que são as escolas católicas que introduzem o planejamento participativo, em seu contexto. Embora se ressalte que a participação estava restrita a alguns membros, não sendo de todo representativa.

Insistimos, em que planejamento é a intermediação entre as idéias, a ação, ou seja, é a concretização das idéias na prática da instituição que se planeja. Arroyo aponta que “a vinculação entre educação e participação política é uma constante desde os liberais do Império, até os liberais e progressistas de todas as repúblicas” (ARROYO, 1997, p. 31).

Portanto, não estamos sendo inovadores ao falarmos em planejamento, mas temos, sim, a pretensão de refletirmos, no contexto social e humano em que os sujeitos da história se encontram, hoje, tendo presente o perfil de homem e de sociedade do século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente fazermos uma leitura das afirmações de Moraes ao apresentar sua visão sobre a educação no contexto que ora nos propomos a refletir:

Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade, no sentido de corrigir os desequilíbrios existentes, as injustiças e desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva (...) Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compreensão (MORAES, 2003, p. 27).

Diante de tais idéias, podemos dizer que o mundo e a vida nada mais são do que uma grande teia de relações e conexões e o ser humano um fio particular dessa teia, onde a inércia cede lugar ao movimento constante, a interconectividade coloca o homem frente às novas necessidades em sua relação com o mundo, e nesse universo constrói novos paradigmas educacionais. Uma educação que faça parte desse constante movimento, que seja um processo permanente de formação do ser humano em suas diferentes dimensões, afetivas, sociais, espirituais, cognitivas, relacionais, é o desejo para o século XXI.

Dessa nova visão de sociedade deve emergir o planejamento, uma vez que “Planejar implica acreditar na possibilidade de mudança” (VASCONCELLOS, 1995, p. 25), ou como aponta Padilha (2003), planejar é dar respostas aos problemas existentes, com o olhar voltado para o futuro, levando em conta os contextos filosóficos, culturais, econômicos e políticos de quem e com quem se planeja, ou ainda, conforme Veiga (2001), planejar não se constitui na produção de um documento, mas é um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar.

As idéias dos autores acima referendados comungam com Vasconcellos, ao referir-se ao planejamento como:

Uma mediação teórico-metodológica para a ação concreta e intencional (...) prevendo a realização no tempo, no espaço, as condições materiais, bem como a disposição interior, para que aconteça caso contrário, vai se agindo sob pressão, administrando por crise. (VASCONCELLOS, 1995, p.42)

Não há como negar que o planejamento é uma questão desafiadora para os diferentes segmentos, seja o grupo familiar, a empresa, a política, a educação, a ciência, entre outros e, nesse sentido o racionalismo deve ceder espaço para outras dimensões do ser humano, como o desejo, a imaginação, a emoção, a criatividade, o pensamento, a linguagem...O planejamento é, pois, o momento em que se deve criar a possibilidade do envolvimento de todos, tendo em vista as decisões coletivas.

Vasconcellos aponta “que não há processo, técnica ou instrumento de planejamento que faça milagre. O que existe são caminhos mais ou menos adequados” (2000, p.37). O importante é a valorização coletiva, a participação, o diálogo, a formação da consciência crítica.

A consciência, a intencionalidade e participação são fundamentos marcantes para romper com o planejamento funcional, tecnocrático ou normativo, uma vez que quem age sobre a realidade direta ou indiretamente são os sujeitos, sendo indispensável sua participação, embora através de representações.

O planejamento educacional, nas palavras de Santos (2002), parece ser suscetível às escolas, projeções e simbolizações que são adotadas para representá-lo socialmente, uma vez que os direitos vistos pela comunidade local são diversos do direito estatal e diverso ainda de um direito transnacional.

O momento atual é significativo para revisar as teorias que embasam a temática em questão, salientando que a (re) significação do planejamento pela via epistemológica deve

passar por um maior acolhimento da imaginação nas teorias da educação. Então, talvez, se possa dizer que a principal virtude do planejamento seja a busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussões, reuniões de decisões, avaliação permanente, ou seja, como já nos referimos, um processo de reflexão e tomada de decisão.

O planejamento deve ser visualizado no cenário da ação-reflexão-ação num contínuo repensar sobre a nossa prática e sobre a história em que os sujeitos se inserem.

Não podemos deixar de salientar que o planejamento traz consigo o desafio na concretização de uma escola humanamente possível, onde se entrecrocaram idéias, pensamentos, opiniões em busca da qualificação da educação, só possível no encontro entre os sujeitos, entre o imaginário e o real, o sonho e a utopia, entre a idéia que brota das falas, das contradições e das contextualizações.

É no encontro antagônico/ complementar do imaginário e da idéia que brota a imaginação. E é a imaginação que na e pela turbulência fantasmática, inventa e cria (...) O borbotão da cultura, da criação e o borbulhar onírico onde se entrecrocaram pulsões, obsessões, recordações, idéias, desejos. Por vezes é precisamente no grande “sabat” onírico que nasce a idéia em vão procurada durante duras vigílias. O pensamento está sempre polarizado entre o núcleo duro onde se cristalizam os seus paradigmas e a ebulição imaginária (MORIN, 1997, p. 311).

Portanto, acreditamos que, para termos uma escola que aponte para a autonomia dos sujeitos, a mesma deve ter competência para sair da inércia e do imobilismo e atuar no espaço onde a relação dialética entre pensamento e ação, poder e saber se conjuguem e se voltem para a possibilidade de garantir a participação coletiva. Esta relação não pode ser mediada por um grupo de técnicos, uma vez que, segundo Padilha, “o planejamento é mais do que um mero registro de dados e proposições, mas uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade” (PADILHA, 2003, p. 63).

Freire (1996), ao abordar a idéia de relação, aponta que a mesma possui duas dimensões: uma da esfera puramente humana e outra dimensão das relações que o homem

trava com o mundo. A esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. O homem, segundo o autor, é um ser de relações, aberto às realidades, uma vez que não está no mundo, mas com o mundo, sendo partícipe do contexto em que se insere. Nesse sentido,

Discutir processos participativos implica refletir sobre um conjunto de elementos que constituem relacionamentos entre pessoas e grupos, com diferentes níveis de abrangência, inclusão e conflituosidade, historicamente constituídos e particularizados de maneira institucional (WERLE, 2003, p. 19).

Entretanto, no contexto das relações interpessoais, estão imbricadas as normas, os valores, visão de homem, de sociedade e de mundo, atitudes que definem posições de poder, e na dinâmica dessas relações formam-se as subjetividades. Considerando que as pessoas orientam-se na vida social por meio de códigos ético-normativos e elementos culturais estruturados, Veiga (2001) aponta como caminho metodológico o planejamento coletivo, desenvolvido por técnicas de participação, nas quais o currículo e as formas de organização pedagógica possam incluir questões de raça, gênero, classes sociais, categorias profissionais e tantas outras que deverão ser consideradas no processo de construção do conhecimento social e escolar.

Ressaltamos que o planejamento educacional está inserido no contexto e na complexidade da historicidade dos homens, das sociedades e do mundo, sendo, portanto, necessário que sua organização aconteça no espaço-tempo, não devendo existir rupturas radicais nem continuidades permanentes.

O novo paradigma que se impõe na era da comunicação que estamos vivendo supera o conceito linear de tempo e espaço. “O próximo hoje não é aquele ou aquilo que está geograficamente mais perto, mas aquilo que nos identifica” (VEIGA, 2001, p. 168).

Ao referir-se à temporalidade, historicidade, Castro, Werle (2005) aponta a necessidade de, ao se planejar, fazer referência a um tempo de execução e a temporalidade de

planos anteriores. Pensar e prever o futuro sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e pressupostos atuais e visando questões emergentes, pensando a educação.

A partir das leituras que conseguirmos fazer do mundo, dos cenários que formos capazes de construir e dos sonhos que nos permitirmos sonhar e alimentar. E, sobretudo, do futuro que começarmos a construir agora com nossas ações (STRECK, 2003, p. 32).

O Fórum Mundial de Educação, em sua carta da terceira edição (2003), aponta para a obrigação dos Estados de garantir o direito a uma educação pública emancipatória em todos os níveis e modalidades, estabelecendo como utopia a escola cidadã, potencializadora de vivências democráticas e produtora de conhecimentos que preparem todos os seres humanos para os processos civilizatórios.

Tanto Jontiem (1990) quanto as propostas de Educação para Todos fizeram com que houvesse um grande reconhecimento da diversidade e do movimento. As necessidades básicas de aprendizagem não são universais e nem estanques, mas diversas entre os diferentes grupos sociais, contextos e culturas, apresentando modificações ao longo do tempo. Nesse sentido, a necessária flexibilização e adaptabilidade aos diferentes contextos locais são fundamentais. Os receituários, a proposta de parâmetros e metas universais, precisam ser se não descartadas pelo menos discutidos dialeticamente, pensar de forma estratégica, não apenas na direção de metas quantitativas, mas num ideário de educação que vincule processos educativos e processos sociais:

Uma vez que todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2002, p. 55).

É importante destacar que participação está associada a diferentes relações, como influenciar decisões, opinar, contribuir com suas idéias e ações, exercer seus direitos e deveres de cidadão, conquistar espaços, comprometer-se, refletir, interagir em meio à diversidade.

A questão do poder não se reduz à operacionalidade técnica do que se aprende, embora essa seja parte importante da questão do poder no cerne do conhecimento. A questão é, repetimos, ética e política, ou seja, tem a ver, conhecer, elaborar e alentam. Portanto a questão tem a ver com os projetos de mundo que nossos modos de conhecer elaboram e alentam. Portanto, a questão epistemológica desemboca inevitavelmente numa difícil conjugação entre horizonte utópico, sempre situado para além do historicamente realizável, e estratégias de factibilidade, traduzidas em projetos que sejam realizáveis sob a premissa de consensos possíveis (ASSMANN, 1999, p. 112 e 113).

Nesse sentido, o eixo articulatório, presente nas políticas de participação, deve centrar-se na dimensão cidadã e social, que leva à capacitação política, à construção da identidade da auto-estima, tornando possíveis aos indivíduos as oportunidades de inserção social que se traduzem ainda, em possibilidades de emprego e geração de renda, além da redefinição de conceitos de solidariedade e comprometimento. Freire (1996) ressalta que simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros, palavras que sintetizam a importância da participação coletiva via capacitação política e organizacional. Portanto, o desafio que temos enquanto educadores é transpor os limites que nos impedem de caminharmos para uma educação onde o processo se inicia no e com o planejamento.

O século XXI traz a esperança e a desesperança, como herança do paradoxo do século XX, o qual produziu avanços significativos nas diferentes áreas do conhecimento. Resumidamente se pode dizer que os homens tornam-se mais próximos uns dos outros, através das informações, via telecomunicações, internet, aviões a jato, etc. contando ainda com os avanços da biociência, descoberta do genoma, a clonagem, células tronco e, em meio a toda essa evolução, que de início começa a partir de criações quase microscópicas, restrita a um número insignificante de indivíduos, logo transforma a humanidade toda e traz a

incerteza, como aponta Morin (2002), mas também a possibilidade das sociedades se democratizarem, estimulando a unidade na diversidade.

Limitamo-nos a lembrar que, no século XX, os homens viveram sob o domínio da pseudo-racionalidade, que atrofiou a compreensão, a reflexão e a humanização, deixando a certeza de que é necessário repensarmos a sociedade, o mundo enfim.

Nesse cenário apontamos a educação como elemento capaz de iluminar a humanidade na busca da compreensão, da solidariedade, do respeito ao bem comum e da paz. Que a democracia seja vista pelo exercício da cidadania, descartando a manipulação política, o autoritarismo, buscando a coesão social, despertando o sentido da responsabilidade e do comprometimento, não como reprodutor de idéias e políticas, mas como possibilidades de crescimento e fortalecimento humano, traduzido no fazer coletivo.

A Constituição Federal de 1988 traz, em seu contexto, após amplos debates, mudanças, as quais vemos estarecidos que em relação à educação, parecem não lograr êxitos. O mesmo constata-se na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, discutida já no limiar no novo milênio, num contexto aonde o pacto social e a democratização já vinham sendo tão debatidos (salientando que em relação às leis anteriores, temos muitos avanços), a sociedade vê sua legitimidade enfraquecida, uma vez que “as vozes” da sociedade não são contempladas, revelando que a educação tem papel de veículo político para sedimentar a ideologia do neoliberalismo, que tem o Banco Mundial como seu principal representante (BRITO, 2002).

O ideal democrático, a participação dos sujeitos locais parece vir a conta-gotas, ou, conforme Coraggio:

De um lado as reformas institucionais são impostas politicamente por elites nacionais e internacionais por meio de um discurso teórico-metodológico que as apresenta como a única possibilidade de alcançar o crescimento econômico e estabilidade sócio política quando não simplesmente para sobreviver (CORAGGIO, 1997, p. 82).

Não há dúvidas de que o autor acima referido aponta para a negação do planejamento no “lócus”, do País, do Estado e do Município, em que vivemos, uma vez que as políticas do Banco Mundial apresentam um pacote pronto sobre o que cada governo deve fazer, ou seja, desconsidera as diversidades e adota reformas educativas que seguem um modelo universal, baseando-se na homogeneidade, apontando, portanto, medidas homogêneas para todo o universo da população.

Não queremos com isso dizer que devemos ignorar o contexto mundial, mas partir de nossa aldeia, para nos inserirmos no horizonte global, universal. O isolamento da universidade, do magistério e dos demais segmentos sociais, no espaço do planejamento das políticas de educação, é algo inconcebível, uma vez que os dirigentes políticos, gestores do planejamento a nível macro, agem distanciados dos consensos e participações coletivas. A participação desses segmentos na elaboração do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação comprovam que a participação não atingiu seus objetivos, uma vez que não foram tecidos, na concretude das necessidades, retratadas, diariamente, no contexto social.

Superar a burocratização, a centralização, o individualismo e inserir-se no coletivo das idéias, das contradições, é superar os traços autoritários tão conhecidos por todos nós, para enfim podermos dizer como Morin (2002) que a compreensão entre sociedades supõe democracia, que o caminho entre culturas, povos e nações passa pela generalização das sociedades.

A tríade indivíduo/ sociedade e espécie é indissociável e significa o desenvolvimento conjunto das autonomias, das participações comunitárias, significa planejar a partir de um projeto político nacional claro, incitativo e pensado na globalidade que, incorporando os particularismos locais, não caia no “localismo”, para não correr o risco da desagregação,

centrado apenas nos seus problemas, metas e objetivos, mas na sua inserção nos contextos mais gerais.

È sob esse olhar que passaremos a abordar o Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação.

2.3.2 Plano Nacional de Educação – Uma leitura crítica

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação, e entra na história como o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, tendo, portanto força de lei, e cumpre o mandato constitucional expresso no art. 214 da Constituição Federal, e é uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (At. 87. 1º).

O referido plano fixa diretrizes e metas para um período de dez anos, para todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em relação aos profissionais da educação, ao financiamento da educação o que dá garantias de continuidade da política nacional, independente de ideologias partidárias.

A legitimidade do Plano não se assenta apenas por sua aprovação no Congresso Nacional, mas, principalmente, pela participação dos diferentes segmentos da sociedade educativa e da sociedade civil durante sua elaboração. Embora se deva ressaltar que, embora todos os partidos políticos participassem do debate, o que amplia o seu grau de legitimidade, não foi priorizada a maioria das propostas feitas por diferentes segmentos da sociedade, ou por ser um país com uma extensão territorial considerável, pela demora das discussões nos estados ou municípios, ou até mesmo por não ter sido dada pela sociedade a devida importância na decisão dos rumos da educação.

Porém acreditamos que, através das avaliações periódicas já previstas no Plano Nacional, haverá a inserção cada vez maior da sociedade, uma vez que dez anos é um prazo considerável para mudar o quadro educacional da realidade brasileira, desde que haja o comprometimento e o cumprimento das metas definidas. Com isso não queremos dizer que obrigatoriamente todas as metas deverão ser cumpridas, temos que contar com os entraves e dificuldades que, certamente, surgirão.

O Plano Nacional volta-se para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública. Não podemos afirmar que houve total transparência, uma vez que as políticas públicas em nosso país não são de todo democráticas, a própria gestão democrática é uma gestão de autoridade compartilhada, e nem mesmo no Congresso Nacional esses princípios na maioria das vezes são respeitados.

E até mesmo pelo fato de haver dois projetos de Plano Nacional de Educação, um elaborado pela sociedade civil, que trabalha com a educação, e outro pelo órgão do governo federal responsável pela educação (MEC). Naturalmente que os dois projetos divergiam em alguns aspectos, tinham diferenças em relação à estrutura, conteúdos, diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros. Diante de todas essas questões, houve necessidade de elaborar um substitutivo, no qual o relator procurou incentivar o debate, buscando o diálogo e o entendimento. Dois pontos permaneceram divergentes: o PIB para a educação, e a criação do FUNDEB¹⁰ em substituição ao FUNDEF.¹¹

Entendemos que dos desafios que se apresentam e que se apresentaram na elaboração do Plano Nacional de Educação, nascem as perspectivas de uma maior democratização da educação brasileira. Vale citarmos que, até 1962, o plano era entendido como um instrumento

¹⁰ Fundeb - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, aguardando aprovação. Tem como balizador a destinação dos recursos a toda a educação básica, do total de recursos arrecadados através dos impostos.

¹¹ Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – em vigor sendo que estado e município aplicam 15% , dos 25% da arrecadação dos impostos à educação, ao ensino fundamental e pagamento dos professores.

de racionalidade científica na educação, sob a égide da concepção escolanovista, logo após, até a 1985 a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática, justificado pela visão tecnicista da educação. Os planos na área de educação decorriam diretamente dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), recebendo, por isso mesmo, a denominação de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs).

O relatório do deputado Nelson Marchesan sobre o PNE 2001-2010 diz que sua estrutura foi montada sobre três eixos educação como direito, educação como fator de desenvolvimento pessoal e social e educação como fator de inclusão social.

O PNE apresenta as metas gerais para o conjunto da Nação, cabendo aos estados e municípios organizarem seus planos em consonância com o PNE, definindo os desdobramentos, as especificidades locais e definição de estratégias adequadas a cada circunstância.

Não tivemos a pretensão de fazer uma análise no PNE, mas sim apresentar algumas considerações sobre o mesmo, bem como o faremos em relação ao PEE, do Rio Grande do Sul.

2.3.3 Plano Estadual do Rio Grande do Sul

A Lei nº 10.172, de 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), criou, em seu artigo 2º, uma obrigação para os Estados, o Distrito Federal e Municípios. A partir da vigência dessa lei, os mesmos deverão, com base no PNE, elaborar Planos decenais correspondentes.

A legislação, que aprovou o PNE, não estabeleceu um prazo para a elaboração e aprovação dos PEE e PME, em respeito à autonomia de cada ente federado. Por outro lado, a

não existência de prazos gera certo descuido por parte dos estados e Municípios no sentido de promover o processo de discussão de seus planos.

A discussão sobre os planos estaduais de educação poderá significar a sistematização de processos de planejamento, principalmente naqueles em que a prática de discussão e participação da sociedade é inexistente. Planejar coletivamente não tem sido um elemento marcante na cultura de nosso país, particularmente quando se trata de ações de médio e longo prazo.

A participação da sociedade será a garantia da legitimidade e da eficácia, para as ações planejadas, se para a mesma for aberto espaço de discussão através de audiências públicas e das próprias discussões em plenário.

O Rio Grande do Sul aguarda aprovação do seu PEE, pela Assembléia Legislativa, para que o mesmo possa ser referência para os PME. Acreditamos que essa demora na aprovação tem levado muitos municípios a adiarem o seu planejamento, trazendo prejuízos para a educação e a sociedade como um todo. Embora, deva-se ressaltar que as políticas locais devem ser a tônica dos Planos Municipais, as quais devem corresponder às diretrizes e metas da União e dos Estados.

O PEE, por estar em consonância com as diretrizes e metas do PNE, organiza seu planejamento de modo que suas ações possam integrar-se aos PME, atendendo ao princípio de colaboração, participação democrática, na sua elaboração, no acompanhamento e no controle de sua execução, envolvendo o Poder Legislativo e abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.

O PEE apresenta, em sua introdução, dados que configuram a realidade educacional do Estado, tendo por base e senso demográfico do IBGE e o Censo Escolar – INEP/MEC. Apresenta um histórico da educação do estado configurando os planos já instituídos desde 1967 até 1990, totalizando quatro planos.

O Parecer nº 130/2005, da Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação - CEED emite parecer sobre o PEE, ressaltando a forma participativa e as diferentes posições e opiniões presentes nas discussões, as quais se constituem parte essencial para o processo de tomada de decisão e para a execução das metas propostas.

O PEE apresenta todos os níveis e modalidades de ensino, Temas Relevantes, Formação de Professores e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão e Acompanhamento e Avaliação do Plano, constando, ainda, o diagnóstico, as diretrizes e metas para cada um dos aspectos abordados.

O CEED, quando de sua avaliação, fez várias considerações a respeito dos seguintes aspectos: diagnóstico, em especial no que se refere ao contexto geográfico, demográfico, social e político, em alguns aspectos, como no caso da proposta pedagógica, das escolas, ressaltando que a autonomia das mesmas não estava sendo considerada. Referiu-se, ainda, à visão fragmentada dos problemas e necessidades do estado, em relação à educação, não permitindo uma análise mais concreta da realidade socioeducacional. Esses aspectos foram revistos antes do seu encaminhamento para aprovação.

É pertinente tecermos algumas considerações apresentadas por Monlevade (2002). Um dos questionamentos feitos é de que as análises, diretrizes e metas, na maioria das vezes, estão voltadas para a rede estadual de ensino, uma vez que, ao serem propostas metas como “Ampliar gradativamente, até o quinto ano deste Plano, o ensino médio para quatro anos, ou” Ampliar a jornada escolar visando a expandir a escola de tempo integral”, essas metas restringem-se ao âmbito estadual, uma vez que a rede municipal e privada não se comprometeria com elas. Segundo Monlevade (2002), um plano sério não comporta “interpretações” desse tipo. Porém há capítulos em que os objetivos e metas referem-se também à Rede Municipal, à Rede Particular, e entidades e níveis de ensino que não fazem parte nem mesmo ao Sistema Estadual de Ensino, como é o caso das instituições de ensino

superior: federais, estaduais e particulares, perpassando a idéia de que o Plano pretendeu abranger toda educação que se desenvolve no Estado do Rio Grande do Sul, embora as metas em relação a essa etapa da educação sejam muito amplas, não havendo a menor possibilidade de o Estado comprometer-se, como, por exemplo, Oportunizar a oferta de vagas em IES, (capítulo da educação superior) ou Apoiar a autonomia didática pedagógica científica da educação superior no RS. Surgindo, um problema adicional: quem se compromete com essas metas e assina embaixo dessas propostas?

No capítulo 6, § 2º - Acompanhamento e Avaliação está explícita a abrangência do Plano, referindo-se a um Plano de Estado e não de governo, portanto não é um plano da gestão atual. É fundamental que haja transparência nesse sentido, uma vez que um Plano não se caracteriza por Plano de Estado ou de Município, apenas porque houve a participação da sociedade na sua elaboração, mas pelo fato de existir coerência e abrangência quanto às suas competências e compromissos para com as diferentes instâncias educacionais.

Apontar os responsáveis, os executores, implementadores das propostas é pertinente para que a sociedade saiba de quem cobrar (não estamos nos referindo a uma referência nominal, mas sim a uma referência, à qual esfera da federação compete em relação, por exemplo, à educação infantil, ensino especial, educação de jovens e adultos).

O Plano deve explicitar as políticas públicas para o Estado. No entanto, no PEE fica subentendido se essas propostas serão ou não elencadas uma vez que apresenta a seguinte referência “estabelecer políticas públicas” (...) em nível estadual e municipal embasadas no diagnóstico, ficando atrelado a um rol de intenções abstratas. O Plano deve explicitar a definição de encargos estratégicos para a rede estadual e para a rede municipal, para que se viabilizem os planos municipais, uma vez que no Brasil em torno de 50% dos municípios realizaram seus planos e, no RS, o índice não ultrapassa os 40%, já que alguns municípios elaboraram seus planos, mas os mesmos ainda não foram aprovados pelo poder legislativo.

Para elevar os padrões educacionais do RS, não basta apenas propalar formas de colaboração entre Estados e municípios; é necessário explicitar metas, como apresenta o PNE o qual deixa claros os objetivos e metas de cada esfera administrativa..

Quando não há clareza e objetividade no planejamento, o plano se torna inócuo, não servindo como instrumento orientador de outros planos e, no caso do PEE, acaba estabelecendo um vácuo, segundo Monlevade (2002) entre o nível federal e municipal.

Outro dado importante e a omissão das estimativas de investimentos em educação, os recursos necessários para superar as desigualdades e injustiças sociais não estão previstos. Essa questão por si só inviabiliza a própria proposta de Avaliação e Acompanhamento do Plano.

São coerentes as colocações de Monlevade (2002), bem como do CEED de que há falta de metodologia e definição de abrangência que possibilitem comparar e inferir tendências sobre a totalidade das redes de ensino no Estado, não perpassando no diagnóstico a visão global de todas as modalidades, inclusive em relação a dados numéricos e à historicidade da conjuntura do Estado, rever as competências que são exclusivas da União, como escolha do Livro Didático, com opções de conteúdos regionalizados, inclusão do livro didático no ensino médio, metas que são apresentadas pelo governo federal, as quais podem estar na contextualização do PEE, desde que faça referência à União.

Em se tratando de lacunas existentes, é importante ressaltar que não há nenhuma referência aos funcionários de escola, Universidade Estadual-UERGS, aparecendo apenas numa meta do Ensino Religioso, bem como ao MOVA, programa de combate ao analfabetismo, embora nas diretrizes do ensino fundamental esteja pontuada a erradicação do analfabetismo.

Não há referência à Constituinte Escolar, principalmente em relação à proposta pedagógica elaborada pelos povos indígenas, o qual se constitui num marco da história da

educação indígena, e por isso merece essa referência. Em relação à questão afro-brasileira, ao invés de haver uma valorização da cultura, dos saberes, da diversidade, parece haver uma afronta, no momento em que está explicitado nas metas quantificadas de que, até o ano 2010, haverá um profissional negro nas CRES/RS e nas secretarias municipais de educação.

Nesse novo cenário, em que se instalam as propostas de planos participativos, onde acontece o entrelaçamento entre a sociedade civil e a sociedade política, nascem os desafios, no sentido da democratização da educação brasileira. O diálogo é a ponte entre governo e sociedade, entre a tomada de decisão e a participação como a fórmula capaz de articular transparência, poder e impessoalidade. Portanto, definir como as políticas de educação se articula com as demais políticas socioeconômico-culturais e ambientais nas redes de ensino é primordial, bem como a caracterização de homem e sociedade, democracia, currículo, gestão, uma vez que a educação deve ter claro qual o caminho a seguir, aonde quer chegar e o que almeja em sua trajetória. Os Planos Nacional, Estadual e Municipal não podem na sua contextualização, omitir essas questões, as quais fundamentam as metas e objetivos para a Nação, o Estado e os Municípios.

Acreditamos que é preciso avançar no sentido de uma nova arquitetura social, onde as relações entre governo e sociedade estejam presentes não apenas no momento do voto, mas avançar para um novo modelo, onde a ética, a justiça e a participação sejam institucionalizadas na sociedade. E nesse sentido, o planejamento constitui-se como importante viés da transição democrática.

Considerar os desafios e possibilidades dos municípios na organização e elaboração de seus planos municipais de educação é visualizar as utopias no contexto mais próximo dos sujeitos e por isso a análise se faz necessária, percorrendo trilhas já descritas para configurar o mapa das políticas municipais de educação.

2.3.4 Sistemas municipais de Ensino – um espaço de participação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº. 9394/96 - nasce num contexto histórico de singular importância para a história brasileira. Gestada por oito anos, emerge num cenário, o qual expressa uma força política, não linear, mas com um horizonte que aponta para a democracia brasileira. E este parece ser um ponto importante de reflexão uma vez que toda lei expressa uma política e encaminha uma forma de gestão, sendo sua versão final, resultante do embate das forças políticas que participam desse processo.

Naturalmente, política e gestão da educação não podem ser vistos separadamente, ambas estão embricadas tanto em relação a objetivos, quanto à sua execução uma vez que a gestão sem encaminhamento político perde concretude nas direções traçadas. Política, aqui é entendida como comprometimento ético, moral e social do cidadão.

A descentralização da educação esteve presente, já no século XIX e XX, se contrapondo e perdendo espaço para o regime político centralizador, só possível de ser viabilizado no momento em que fosse desenhado um novo padrão nacional, em relação a gestão.

Esse desenho ganha esboço e contorno com a CF de 1988 e a LDB 9394/96. Ressalte-se que os traços estão delineados; aproximamo-nos da primeira década da educação no contexto da nova LDB e nos perguntamos: Quais os avanços? Onde conseguimos chegar, em relação aos princípios propagados na legislação? Para respondermos a essas questões tomamos, como ponto de partida os municípios, locus da conexão entre as idéias e os ideais, entre o diálogo e a possibilidade de construção e também podendo ser locus de contradições entre o avanço e o retrocesso, a ousadia e o retraimento, entre a competência e a inércia.

São pontos e contrapontos que precisam do olhar crítico do pesquisador para não velejar sobre o oceano, numa embarcação na qual não nos sentimos tripulantes e não podemos

ser ingênuos ao pensarmos que tudo se resolve com a democratização, até porque é fundamental entendermos realmente o que seja democratização, em que espaços da ação educativa ela se dá e se dará.

É necessário que os espaços educativos sejam discutidos, analisados e refletidos a luz das necessidades, partir de projetos pedagógicos que como luzes reflitam perfis reais, capazes de traçar modelos pedagógicos próprios, (abolindo o copismo, o mandar fazer, através de assessorias que nada têm a ver com a realidade local, ou centralizar o planejamento a nível de gabinete, prática que parece ter se tornado um vício) e, a partir daí, estabelecer qual o melhor modelo de gestão, que tipo de descentralização é importante, o que se entende por autonomia para só então pensarmos na organização do Sistema Municipal de Educação, sendo esta tarefa de cada município. As opções que a LDB oferece são criar um sistema de ensino próprio; integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor, com o Sistema Estadual, um sistema único de educação básica.

Para tanto, o Sistema Municipal de Educação necessitará organizar uma Lei Municipal de Educação, ou propor alterações, se for o caso, e comunicar sua opção ao Conselho Estadual de Educação. Ressaltamos que o Parecer nº. 257/2006 do CEE/RS, orienta os municípios que integram o Sistema Estadual de Ensino a organizarem seus próprios sistemas municipais de ensino, estabelecendo prazo para os municípios que optarem por integrar o Sistema Estadual de Ensino e revogando o Parecer CEED nº. 26/2005 e o Parecer CEED nº. 400/2005.

Dada a complexidade que se apresenta junto aos municípios em relação à noção de Sistema, cabem algumas colocações em relação à temática, as quais são abordadas no Parecer 257/2006.

(...) Entende-se sistema como elementos existentes lado a lado e que, convivendo dentro de um mesmo ordenamento, formam um conjunto articulado (). Assim, sistema implica tanto a unidade e a multiplicidade em vista de uma finalidade

comum quanto o modo como se procura articular tais elementos. Cita Bobbio para destacar que Sistema equivale ao princípio que exclui a incompatibilidade das normas (...) cuja denominação própria é antinomia. Conclui esse aspecto, afirmando que é tarefa do órgão normativo, enquanto intérprete do texto legal elaborado pelo legislador, buscar eliminar questões que expressem a existência real ou suposta de antinomias. E o primeiro critério para isto é ancorar a interpretação na Lei Maior cujo caráter fundante de todas as normas é indiscutível (BOBBIO, 1994. *In* Parecer 257/06).

A Constituição Federal de 1988 estabelece um sistema de divisão de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, reconhecendo a autonomia própria de cada um, como no caso dos municípios, a existência de órgãos executivos e normativos, como as secretarias e conselhos de educação. A Constituição Federal deu aos municípios a titularidade de seus sistemas de ensino mesmo sem instituir o modo como se concretizaria essa ação, no âmbito dos municípios e a LDBEN procedeu à regulamentação, já apresentada no início deste texto. Ao criar seu sistema próprio de ensino, o município está realizando, sua forma própria de ser como entidade pública, autônoma e integrante do sistema federativo brasileiro, no âmbito da educação escolar.

Uma vez que os prazos definidos pela LDBEN em seus art. 88 e 89 já expirou, devem os municípios que ainda integram o Sistema Estadual de Ensino ultimar os encaminhamentos necessários à organização de seu sistema próprio, considerando o já expresso na legislação e os aspectos referidos no item 14 do Parecer em pauta, ressaltando que os municípios que optarem por continuarem integrados ao Sistema Estadual de Ensino devem apresentar declaração nesse sentido ao Conselho Estadual de Educação até 31 de março de 2008.

Cabe, pois, aos municípios regulamentarem seus sistemas de ensino e organizarem seus planos educacionais estabelecendo princípios, objetivos, estrutura, organização, compromissos e suas relações com o Estado e a União, além das competências gerais e específicas por nível e modalidade de ensino.

É importante observar que o município deve assegurar às escolas, sob sua jurisdição, progressivos graus de autonomia e definição de normas de gestão democrática, as quais não

estão apenas relacionadas à tomada de decisão, mas ao controle e eficácia dos gastos públicos, e à equidade da política educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, também chamada de “Carta Magna da Educação”, tendo como pressuposto a Constituição Federal, define as linhas mestras de educação do país. Portanto, conhecê-la, saber interpretá-la e ter clareza de que diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar, através de iniciativas governamentais, é que se vai implementando a política educacional que se busca.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/200, é uma das principais medidas oriundas da LDB, em relação à organização nacional e ao seu caráter operacional, uma vez que aponta as metas a serem atingidas para a concretização dos princípios educacionais, determinando ainda que os Estados, o Distrito Federal e os municípios com base nas diretrizes e metas do Plano Nacional elaborem seus planos decenais correspondentes.

Portanto, um Plano Nacional, para ser eficaz, necessita que estados e municípios se articulem coerentemente e cooperativamente com as metas nacionais, evitando-se o descompasso entre os sistemas de ensino.

Naturalmente que cada estado e cada município terão liberdade em organizar suas metas, sem que com isso estejam presas às metas nacionais, uma vez que se deve respeitar as diversidades e particularidades de cada espaço onde os sujeitos vivem, mantendo articulação com os demais níveis.

O diagnóstico das diferentes realidades, com certeza, sinalizará o caminho a ser coletivamente percorrido, com vistas a estabelecer parâmetros condizentes com a realidade local, sem desvinculação da realidade global.

Brandão (1995), ao referir-se à educação, salienta que a mesma deve ser compreendida como uma prática de ação comunitária e ser exercida em uma dimensão correspondentemente

coletiva. Acreditamos que esse seja o ponto de partida para continuarmos a escrever a história da educação do século XXI. Que os espaços de planejamento transponham as quatro paredes das elites intelectualizadas e possam chegar aos setores socialmente marginalizados e faça, dos embriões já existentes, o núcleo das mais diferentes iniciativas no sentido de que a educação do terceiro milênio tenha a marca e o perfil de homens e mulheres, intelectualizados ou não, e que os projetos de ação sejam, de fato, comunitários e se incorporem em planos de desenvolvimento regional e nacional.

A busca de uma nova compreensão do homem e do mundo deve estar referendada na superação das desigualdades de direitos ou poderes. Que se respeite a hierarquia necessária, em toda e qualquer organização, mas que a centralização ceda espaço para um projeto emancipatório, onde as pessoas possam em meio as diversidades serem consideradas iguais em seus direitos e deveres de cidadão.

Concluimos ressaltando que, se até hoje as idéias centralizadoras de um mundo capitalista foram os traços mais marcantes da humanidade, não só do povo brasileiro, precisamos repensar e rever nossos estilos de vida, de trabalho, de ser e de fazer educação. É necessário, acima de tudo, termos um claro entendimento do real significado do que seja cidadania, para que tenhamos um futuro de paz e justiça e que as incertezas com as quais convivemos hoje possam se transformar em possibilidades de reeducação.

2.3.5 Plano Municipal de Educação – Utopia ou realidade.

As profundas modificações ocorridas no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo e a globalização determinam novas formas de relações entre Estado e sociedade, bem como um novo paradigma administrativo.

O paradigma clássico da administração é altamente influenciado pelas idéias de Taylor e Fayol, que, buscando a produtividade da empresa, inaugurou a organização científica do trabalho, defendendo uma forma hierárquica, no desenvolvimento das atividades. Cada operário realizava uma determinada tarefa não interferindo na tarefa de outrem. Ambos defendiam que na hierarquização residia a racionalização da tarefa administrativa. As decisões eram tomadas de cima para baixo.

Todo e qualquer tipo de administração traz em si um caráter coercitivo, como ressalta Motta (1988). Uma espécie de dominação sobre a população administrada, ou seja, quem administra comanda e controla quem é administrado, exerce poder sobre os outros.

Essas questões fazem-se presentes na estrutura dos nossos sistemas escolares, quer em nível de gestão nacional, estadual, municipal ou no contexto de algumas escolas que tão bem souberam reproduzir essa hierarquização, apresentando ainda hoje dificuldades para assumir uma postura democrática e participativa.

Não há nesse modelo administrativo espaço para discussão, questionamento, sugestões ou críticas. No entanto, um dos pressupostos fundamentais da democracia é a participação. Não uma participação concedida e controlada, mas uma participação que signifique realmente uma posse do poder pelos grupos para orientarem sua ação na direção de uma nova sociedade, onde os saberes se traduza em processos de vida, e não apenas saberes acumulados pela humanidade, sendo, conforme Assmann (1999) a mais avançada tarefa social emancipatória.

A descentralização da educação, propagada na LDB nº 9394/96 e no cenário das políticas públicas de educação, é apontada como locus do exercício da cidadania e o município como o espaço primeiro da vida e participação. A descentralização, portanto, se torna estratégia lógica e adequada de democratização da gestão do sistema educacional.

Sendo a educação o elemento propulsor da cidadania, é no espaço do município que ocorre o exercício democrático, seja educação organizada na forma de sistema único de

educação e atue em regime de colaboração com o estado, ou na forma de sistema municipal de ensino.

O Plano Municipal de Educação aponta espaços e possibilidades de articulação e de participação democrática da sociedade, envolvendo as diferentes redes e agentes educacionais, no trabalho de discussão e configuração do planejamento, bastando, para tanto, de vontade política.

Já se referiu que a educação, como processo, é inerente à sociedade. Mas, por outro lado, se deve ver a educação para além do aparelho formal, ou de uma instituição específica, como ressalta Monlevade (2002 p. 15) “educação é intencionalidade, é projetar o futuro, tendo como referencial básico o passado e o presente.” O passado, porque não se pode desconhecer a história, uma vez que esta nos revela identidades, crenças, idéias, conceitos, ideologias e as raízes sem as quais não há o tempo presente. A nossa própria existência é a nossa história e, para compreender ou empreender alguma mudança, é necessário ter o anúncio, uma vez que a mesma se faz a partir de pessoas e lugares concretos.

Tomar decisões sobre o agora do nosso tempo, como ressaltam Stephanou e Bastos (2005), só é possível a partir da reflexão sobre os problemas que têm lugar, não num passado homogêneo, mas num tempo saturado de debates, revelando que a educação é uma construção social.

O planejamento é o momento da reflexão, da meditação, da memória e do olhar da sociedade para o horizonte de suas esperanças, desejos, aspirações, traduzidos num conjunto de ações, metas, objetivos e procedimentos, alicerçados no diagnóstico da realidade em que os sujeitos se inserem.

Tendo como referência o princípio constitucional de gestão democrática do ensino público (art. 206, VI) e em consonância com o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação e as recomendações de Dacar, os Planos Estaduais e Municipais surgem num

processo democrático de participação de todos os atores que, de uma forma ou de outra, têm a ver com a educação.

Na sua elaboração, os municípios definem de acordo com sua realidade quais as entidades que devem fazer parte e que são importantes nesse processo.

Os municípios, segundo a carta do 10º Fórum dos Dirigentes Municipais de Educação, realizada em Brasília, de quatro a seis de maio do ano de 2005, ressaltam que os municípios vêm assumindo responsabilidades no cenário educacional brasileiro. O censo de 2004 aponta mais de 25 milhões de alunos atendidos pelas redes municipais, o que corresponde a 44%, do total de matrícula do país. Salienta ainda o referido documento que os dirigentes municipais são hoje os principais articuladores do processo de ampliação da democracia na área educacional no município, na perspectiva de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, acreditamos que a construção dos Planos Municipais de Educação terá, por parte de seus gestores, uma atenção especial, ou seja, acontecerá num processo coletivo de trabalho e participação comunitária. Não basta que a União e os Estados, realizem no âmbito central, um planejamento com organização hierárquica que foge do âmbito local, do município. É necessário que os beneficiários possam participar não só na sua execução, mas também na sua elaboração, em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos superiores.

O único planejamento legítimo é o planejamento democrático e descentralizado, que minimiza a imposição de valores e potencializa o seu caráter de instrumento de liberdade, de autonomia, para a intervenção racional sobre o futuro.

O processo de elaboração de um plano tem dois componentes essenciais: um político e outro técnico. O político se refere à participação da sociedade, na apresentação das propostas, na expressão dos desejos, no debate e na aprovação do conteúdo do plano. Representam o retrato do município, e do país que queremos, por extensão ao Plano Nacional e Estadual de

Educação. O segundo elemento diz respeito aos componentes técnicos, como dados estatísticos, demográficos e educacionais, avaliações, experiências de qualidade sobre o ensino, a infra-estrutura, bem como os planos anteriores. Ou seja, planos plurianuais, planos pedagógicos e a própria Lei Orgânica do Município.

Objetividade e habilidade política são requisitos importantes para fazer da participação um instrumento enriquecedor e legitimador tanto do processo, quanto do produto do planejamento.

Os prefeitos e secretários municipais de educação não assumem para si essa luta e nem começam uma nova história, dão continuidade aos planos anteriores, agora planejados e organizados sob novo enfoque, com a participação de sindicatos, universidades, organizações comunitárias, conselhos escolares, representantes de pais, de ONGS, ou seja, dos diferentes órgãos representativos, para informar e dividir a responsabilidade de um plano educacional para o município.

O município é o leme do processo. É no município que as políticas setoriais, de educação, saúde, emprego, formação profissional devem ser articuladas, podendo transformar os interesses locais em formadores da cidadania.

A criação de comissão, fórum ou outra forma colegiada é imprescindível para agilizar o processo, coordenar reuniões, coletar sugestões a serem submetidas às plenárias. As deliberações devem emergir do consenso da maioria.

Ressaltamos que os princípios de autonomia e colaboração devem ser preservados e observados, uma vez que cada ente federado tem suas responsabilidades próprias e responsabilidades comuns, como é o caso do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, sobre os quais os municípios e estados precisam negociar e acordar entre si, principalmente em relação ao número de matrículas que cada um assumirá. Algumas ações

são realizadas prioritariamente pelos municípios, mas atendem também a área de atuação dos estados, como a educação infantil e o transporte escolar.

Constitucionalmente, o Poder Público é responsável pela educação, ou seja, pelo ensino público. Mas uma vez que o ensino é livre à iniciativa privada, nos termos da Constituição Federal (art. 209), sua atuação no atendimento da demanda escolar deve ser levada em conta, bem como sua participação no processo de planejamento.

Um plano de educação é a expressão de um compromisso ético da sociedade. Mas, é fundamental que, para executar as metas tenha-se em mente o orçamento público, para que o mesmo não se torne simplesmente utópico, irrealizável. Portanto, partir, como já nos referimos, de sua realidade local, trabalhar com o conhecimento da comunidade e com os recursos que possibilitem integrar e executar programas, estimulando a participação da comunidade educativa e da sociedade externa, uma vez que os resultados concretos terão impacto direto no cotidiano das pessoas.

Apontamos alguns dados obtidos através da Pesquisa PME-UNDIME,¹² em parceria com o Unicef, a qual se constitui um diagnóstico da situação dos municípios brasileiros com o objetivo, não só de obter dados, mas também para mobilizar os dirigentes municipais no sentido de agilizar o processo de construção do PME. A pesquisa foi realizada através de questionário enviado via eletrônica pela Undime e via correios, pela Sócio Estatística Pesquisa. A participação foi de natureza espontânea, ainda que induzida por mensagens eletrônicas.

Foram processados até o dia cinco de junho do corrente ano 1.077 questionários, o que representa apenas 20% dos questionários enviados. Os dados apontados são os seguintes:

¹² Os dados da pesquisa foram enviados através de e-mail por Agenor Gasparetto, Sociólogo, Sócio Estatística de pesquisas- Sócio@nuxnet.com.br. Portal www.undime.org.br

Em relação à participação por estrato (tamanho populacional do município), observa-se que dos doze municípios com população entre 400 mil e 499.999 habitantes apenas um respondeu. Até 24.9 mil habitantes 72,2 % dos municípios responderam à pesquisa. Observou-se que quanto maior o número de habitantes, menor foi a sua adesão ao trabalho proposto.

Em relação à instituição de Sistemas de Ensino próprio, a pesquisa revelou que 31,9 % já o instituíram. Já 62,5% dos municípios não instituíram Sistema próprio, estando integrados ao Sistema Estadual de Ensino, sendo que os órgãos estaduais autorizam e credenciam as escolas municipais, 80,9 % dos municípios possuem Plano de Carreira e Remuneração para o magistério.

Em relação à elaboração do PME, 743 municípios (70,0%) responderam que não e 311 (28,9%) que sim.

Dos 743 municípios que ainda não haviam elaborado o PME, 28,1% não têm previsão de elaboração, 36,7% têm previsão e 35,1% já estão elaborando o PME.

Os municípios que estavam elaborando o PME indicaram como colaboradores na elaboração, o Dirigente Municipal (94,3%), Equipe Técnica da Secretaria (88,9%), Escritório de consultoria e/ou assessoria educacional (21,855%), Conselho Municipal de Educação (69,7%), Câmara de Vereadores (60,2%), Representantes das escolas da rede municipal de ensino (93,1%), Representantes das escolas estaduais de ensino (73,9%), Representantes da rede privada de ensino (40,6%), Representantes de órgãos da secretaria estadual de educação (27,6%), Universidades/faculdades (25,3%), Sindicatos/ associações de profissionais da educação (47,9%), outras entidades da sociedade civil (24,9%). Dos municípios que já elaboraram o Plano apenas 47,3% já o haviam implementado, 8,0% já se encontravam na Câmara de Vereadores e 20,6% ainda não haviam enviado à Câmara.

Observa-se que, em relação aos colaboradores, a sociedade civil está em penúltimo lugar no percentual de participantes, o que significa dizer que é fundamental que Estado e Sociedade intensifiquem o diálogo e as ações participativas. A coordenação do processo em 63,3% dos municípios ficou sob a coordenação do Secretário de Educação, estando a Comissão em segundo lugar com 10,9% e com percentuais abaixo dos apontados ficam: equipe de professores, professor individual, setor pedagógico, assessorias/consultorias e universidades.

Dentre os aspectos levados em consideração, os mais assinalados foram os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos (95,5%), seguido do diagnóstico da educação infantil (94,9%) e do processo histórico da educação do município (91,6%). O menos importante foi a ampliação da jornada escolar, com apenas (32,8%).

A pesquisa revela que mais de 50% dos municípios não estão ainda realizando o PME e com isso, embora estejam efetivando as metas apontadas no PNE e nos PEE, a realidade do município não está sendo contemplada. Sabe-se que cada Secretaria Municipal de Educação organiza seu plano anual de atividades e suas ações estão previstas na Lei orgânica do município. A mesma está fugindo dos princípios da gestão democrática, dos pressupostos do próprio PNE que é o de planejar em conjunto com a sociedade. O PME é um compromisso dos gestores municipais no sentido de desencadear, coordenar e acompanhar o processo, tendo como colaboradores a comunidade educativa e a sociedade civil.

3. A PONTE CONSTRUÍDA - METAS ENTRAVES E RESULTADOS

O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. É por isso que a razão multiplica nele as interrogações. Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer-compreender. Pois recusa submeter-se ao decreto dos fatos pesados e esmagadores. Interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério deles, a fim de ajudá-los a viver. Interroga-se a si mesmo porque tem que viver à existência que recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte (CHARBONNEAU, 1984).

Para ter acesso aos municípios A e B, mais especificamente às Secretarias Municipais de Educação para a obtenção dos dados empíricos, fez-se necessária autorização para incursão nos campos dos dois municípios. Solicitamos mediante ofício, entregue pela própria pesquisadora, enfatizando resumidamente a intenção da pesquisa, ou seja, os objetivos, a finalidade e a revisão de encaminhamento dos dados empíricos coletados nos respectivos municípios.

Recebemos a autorização do município A para participar de todos os momentos de elaboração do PME, uma vez que esse município estava articulando o primeiro seminário, o qual seria realizado no dia 4 de maio de 2005 para propor o início dos trabalhos. No Seminário de apresentação da proposta de elaboração do PME, fui apresentada pelo Senhor Secretário Municipal de Educação, coordenador dos trabalhos, que expôs a razão da minha participação. Recebi o cronograma dos demais encontros, o qual teve várias alterações, mas sempre fui comunicada com antecedência. Participei de nove encontros e quatro Fóruns para aprovação das diretrizes, objetivos e metas do PME. Nesses encontros e fóruns fazia anotações no diário de campo, que contribuíram para compreender como se dá a participação

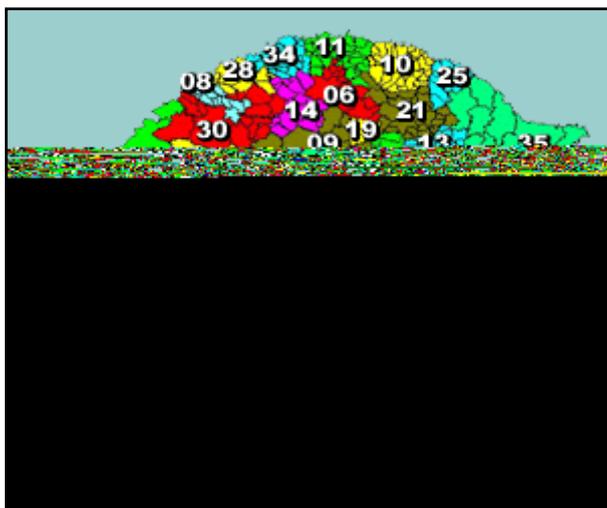
dos sujeitos, no contexto em que os mesmos se inserem, os entraves, as possibilidades, os avanços e retrocessos que se fizeram presentes ao longo desse percurso.

Os dados empíricos foram obtidos, ainda, através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas realizadas com representantes da sociedade civil e educativa, atas dos encontros, dos fóruns e estudo de documentos do município, como a Lei Orgânica Municipal e o Projeto Político Pedagógico dos municípios.

É importante fazer referência à nossa participação no município B. Embora tenhamos adotado o mesmo procedimento para solicitação de nossa inserção no município, não tivemos uma participação assídua, nos momentos de planejamento, porque já estava em fase de conclusão do mesmo. Estivemos em dois encontros com a participação somente dos professores, uma vez que a sociedade civil, embora tenha sido convidada, através de ofício, segundo o Secretário Municipal de Educação, não se fez presente.

A participação, o planejamento educacional e as políticas públicas de educação são as categorias que elegemos para pontuar nosso trabalho, nos dois municípios da região do Médio Alto Uruguai, pertencentes à região da AMZOP.

Figura 1 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/imagem RG](http://pt.wikipedia.org/wiki/imagem_RG)

3.1. Situando a História e a Educação do Município A

O município A possui 108 anos de colonização, feita por povos europeus, em especial alemães, que, saídos de seu país de origem, vêm contribuir com a mão de obra no Brasil. Segundo dados históricos, o município pertenceu a Palmeira das Missões, e em 1897, o primeiro colonizador adquire algumas terras na colônia, consideradas inicialmente de pouca expressão. O que lhe chamou a atenção foi essa área de terra ser totalmente banhada pelo Rio da Várzea, caminho pelo qual chegou às ditas terras. Menos de meia dúzia de famílias viviam nesse local, os quais teriam vindo de uma reserva indígena, vivendo mais escondidos nos matos do que em suas residências.

A Igreja foi o primeiro ponto de identificação da comunidade, dirigida por um pastor evangélico, a qual se filia à igreja da Prússia, em 1925. A primeira escola, criada em 1903, era particular, ligada às atividades da igreja e o ensino era feito em língua alemã. Foi fechada em 1942, com o início da 2ª guerra mundial e a proibição de escrever e falar alemão. Reabre em 1944, com o ensino em língua portuguesa e, em 1979, através do decreto nº 28.141, passou a através de sua denominação a preservar a identidade alemã. Possui hoje, educação básica, com o ensino médio alternativo, em fase de aprovação. O prédio escolar foi construído pelos pais dos alunos, sofrendo, posteriormente, ampliações pelo poder público. Possui regime de parceria com um município vizinho, distante 11 km, para o transporte de alunos que queiram cursar ensino médio, formação geral, bem como para o transporte de professores que buscam sua formação em nível superior.

Atualmente o município conta com mais três escolas municipais que atendem de 1ª a 4ª série e a educação infantil, dos 4 aos 6 anos. A emancipação do município aconteceu no ano de 1946.

Desde a época de 1987, o município desenvolve trabalhos cooperativos, seja em termos de comércio ou indústria, e ainda algumas pequenas empresas familiares.

Os índices de desemprego são bastante baixos. A reprovação fica em torno de 0,5 % e os analfabetos existentes estão na faixa de 60 anos ou mais. O município conta com 6000 habitantes e possui fábrica de queijos, olarias, serrarias, ateliê de calçados, alambiques para fabricação de cachaça e um razoável comércio, além das pequenas propriedades rurais.

3.2 A história da construção do PME – Um processo consistente

A manhã estava cinzenta, parte da paisagem já era conhecida e, talvez, por isso não despertasse tanta atenção, mas logo nosso olhar foi detendo-se no caminho que estava sendo percorrido. A BR 306 fica para trás e uma pequena estrada ensaiada nos leva em busca de nossos objetivos, conhecer uma realidade que não era nossa e por isso mesmo nos julgávamos intrusos. O espaço precisava ser conquistado para ganhar credibilidade e podermos nos inserir no contexto do qual ora passaríamos a fazer parte como pesquisadora.

A recepção já nos trouxe certa tranquilidade. O secretário municipal de educação tomou conhecimento do projeto e aceitou nossa participação nas reuniões que seriam realizadas para elaboração do PME do município. Começava ali uma história simples, mas que orgulhosamente está hoje sendo contada.

Encontram-se, portanto, aqui retratados os atores que fizeram parte dessa caminhada que é fruto do sonho e do imaginário vivido e experienciado ao longo do tempo e, particularmente, no momento em que as interlocuções se fizeram presentes, ou seja, ao fazer a travessia entre o campo empírico e o chão da realidade.

A construção histórico-social dos sujeitos se faz pela mediação do exercício participativo democrático, no processo de formação humana e na apropriação da cidadania,

uma vez que o homem é sujeito de sua própria educação. Freire (1996) ressalta que a inserção dos sujeitos na sociedade implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Afirma, ainda, que uma educação identificada com as condições da realidade e integrada ao tempo e ao espaço, leva os sujeitos a refletirem sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.

Nesse sentido, é importante fazermos referência ao espaço/tempo da sociedade na qual as políticas educacionais se definem por um novo mapa socioeconômico mundial e nesse cenário os Planos Nacional, Estadual e Municipal apresentam-se como contraditórios das políticas centralizadoras do Banco Mundial, desde que os gestores abram espaço para o exercício da participação e da gestão democrática.

O grande desafio dos anos noventa seria repensar o indivíduo e buscar formas mais justas de convivência baseadas na interdependência, na cooperação, no respeito e na sensibilidade, se contrapondo à submissão, à opressão e à exploração. As cortinas que se abrem para anunciar o cenário do século XXI trazem a dualidade, preservação da natureza versus destruição, paz versus guerra, globalização versus pobreza e marginalização, participação versus opressão, retraimento. Nesse contexto amplia-se a importância do planejamento, como espaço de organização de socialização de idéias e ideais. O planejamento é o momento da reflexão, da memória e do olhar da sociedade para o horizonte de suas esperanças traduzidas em ações e metas realizáveis, que responda às demandas comunitárias e que esteja vinculado ao que ocorre em seu entorno.

Discutir, analisar projetos é considerá-los como ferramentas de gestão e planejamento capazes de indicar uma direção para o trabalho coletivo. Nesse sentido, nossa análise inicia-se pelo Projeto Político Pedagógico.

3.3 Projeto Político Pedagógico – na contramão da participação

Para conhecermos melhor a educação do município realizamos o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede municipal de ensino. Sua abordagem tem como objetivo a compreensão dos processos de planejamento educacional do município, por entendermos que, na construção do PPP, deve-se buscar um caminho viável de mediação dialética, o qual precisa articular duas dimensões: o conhecimento - que propicia e desperta o desejo para a consciência se integrar, se encontrar, se motivar e se dispor para a ação, ou seja desconstruir representações equivocadas, desmontar mitos e preconceitos. A segunda é a intervenção - entender o que está acontecendo, projetar objetivos e apontar alternativas para a ação.

Nesse sentido, conforme Santos (2001), os projetos podem ter ação regulatória, técnica ou emancipatória.

Ao analisar o PPP do município, constatamos que o mesmo foi elaborado em 1991, não tendo sofrido, ainda, nenhuma alteração, constando dos seguintes dados: identificação, justificativa, objetivos e avaliação. O mesmo não reflete a concepção que o município tem de educação ou de planejamento. O plano é apenas um instrumento técnico descomprometido com a qualidade da educação, com o perfil de homem e de sociedade que a comunidade almeja.

Constatamos que a construção do projeto traduz a forma de gestão centralizadora da época, uma vez que os professores ao serem questionados sobre sua participação no PPP, dizem o seguinte: “Estou na escola há vinte anos e não conheço o planejamento”. “Em nenhuma reunião, discutimos ou falamos sobre o Projeto Político-Pedagógico”. “Não conheço o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais, a minha escola (Estadual) realizou junto com os professores o PPP”. “Não participei da elaboração do projeto, nenhum secretário

nos falou dele, mas já trabalhamos uma vez na Constituinte Escolar, onde quem queria podia dar sua opinião”.

A fala dos sujeitos deixa claro que o PPP é tido apenas como documento paradigmático que reúne as idéias de alguns técnicos que o construíram, estando voltado para a burocratização da instituição educativa. É apenas uma ferramenta ligada à justificação do desenvolvimento institucional, servindo à regulação, (SANTOS, 2001), deixando de fora quem o executa.

Quando os professores são questionados sobre quais os documentos que orientam sua prática pedagógica, citam o Padrão Referencial de Currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96. Os documentos apontados refletem o conhecimento dos professores em relação à legislação que embasa e fundamenta a educação, os quais deveriam estar expressos nas intenções do PPP.

É importante ressaltar que, durante nossas conversas, os professores mencionaram que anualmente os mesmos se reúnem com os integrantes da Secretaria Municipal de Educação, avaliam as ações realizadas e traçam metas e objetivos para o próximo ano, acontecendo posteriormente reuniões sistemáticas para revisão dessas ações. Esse procedimento vem sendo adotado nos últimos dez anos. Essa afirmação dos professores revela que existe uma construção permanente de planejamento, embora não esteja expressa num projeto mais abrangente de educação, que envolva a reflexão acerca do tipo de homem, de sociedade e de educação que se quer construir, conforme o pensamento de Gandim (1988) e não atenda o que preconiza a LDB – Lei nº 9394/96, no seu Art. 11: Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino integrando-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Portanto, se olharmos o horizonte a partir do porto em que os educadores desse município se encontram hoje se constata que a construção do PME, cujo processo será

descrito a seguir é uma reflexão articulada e comprometida com o processo emancipatório, estando voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade, favorecendo o diálogo, a cooperação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões e no comprometimento com a ação, o que, em 1991, quando o PPP foi construído, não houve.

Segundo os professores, nos últimos dez anos é que os mesmos começaram a participar do planejamento da educação em conjunto com a SME. Até então o trabalho se restringia a dar aulas, executando um planejamento (chamado plano de curso) elaborado especificamente por assessorias técnicas que, na maioria das vezes, nem mesmo pertenciam ao município.

Portanto, se olharmos o horizonte a partir do porto em que os educadores desse município se encontram hoje se constata que a construção do PME, cujo processo será descrito a seguir é uma reflexão articulada e comprometida com o processo emancipatório, estando voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade, favorecendo o diálogo, a cooperação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões e no comprometimento com a ação, o que, em 1991, quando o PPP foi construído, não houve.

É pertinente ressaltar que, para compreender criticamente a realidade social, implica educar para e com cidadania, trazendo para junto dos sujeitos o aprendizado democrático e a governança efetiva.

Um projeto pedagógico responde a um determinado contexto, o qual, analisado e debatido, permite que sejam traçadas, prospectivamente, metas ou objetivos com algumas rotas e formas de trabalho, devidamente acompanhadas e avaliadas ao longo do processo (OSOWSKI. *In* CASTRO E WERLE, 2005, p. 192).

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. Inovações que devem produzir rupturas, em especial com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do trabalho fragmentado.

Portanto, o planejamento em suas diferentes dimensões, retrata a postura política dos gestores. O não envolvimento dos sujeitos no processo leva-os ao descomprometimento da ação. O Projeto Político Pedagógico só tem sentido se planejado e organizado pela comunidade educativa, uma vez que a concretização do mesmo tem que acontecer no contexto da sala de aula, traduzida através das ações pedagógicas presentes no dia a dia da instituição, apontando para a comunidade educativa os rumos que a educação deve tomar, procurando através de seus objetivos e metas construir o perfil do cidadão que a sociedade almeja.

O direito à participação na gestão escolar pela comunidade, e em especial pelos pais, cada vez mais se afirma, não apenas como direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola. O processo pedagógico–didático supõe seu enraizamento no processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade, ao qual deve dar continuidade (PARO, 1997).

Portanto, a participação é um direito que ressalta a importância de envolvimento dos agentes da prática escolar, seus usuários e beneficiários nas atividades e decisões da escola. Freire (1996) enfatiza que pensar o planejamento educacional e, em particular o projeto político-pedagógico da escola, é exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente. O sentido do ato de planejar a atividade educativa não se restringe à reflexão a respeito dos problemas educacionais. Ele implica numa visão e análise de mundo, de homem e de sociedade. É necessário resgatar também a dimensão pedagógica do planejamento como uma atividade que propicia a aglutinação em torno da escola, ou seja, da comunidade educativa.

É importante trazermos as palavras de Freire sobre o direito de dizer a sua palavra, frase que sintetiza o desejo das pessoas em conquistar espaços, que não procedem do grau de

estudo, ou do conhecimento teórico sobre determinado assunto, mas tem a ver com a identidade e a vivência cotidiana, tem a ver com a escola da vida.

Quando não há participação, como constatamos através da análise do plano e na fala dos professores, não há envolvimento. As vozes não se fazendo presentes, não há comprometimento.

Reafirmamos que, ao analisarmos o PPP do município, não o vimos como um documento capaz de nortear a educação da rede municipal, uma vez que não apresenta dados que possam trazer essa configuração. Chama a atenção que não há uma marca ampliada de tempo histórico, uma vez que a primeira referência temporal apenas cita o ano de 1991, nos dados de identificação, ficando subentendido que

pedagógico, embora não tendo a amplitude de um Projeto Político Pedagógico, uma vez que o perfil de homem e de sociedade não fica expresso no planejamento. E a educação ganha sentido no momento em que temos clareza de quem estamos educando e para qual contexto social educamos.

Finalizando, podemos acrescentar que o princípio básico do projeto pedagógico é dar à escola a autonomia que durante muito tempo lhe foi negada. Do ponto de vista operacional, esta autonomia pode ser conceituada como a possibilidade e a capacidade da escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve. O município pesquisado está avançando no sentido da participação dos sujeitos, através da elaboração do PME. Acreditamos que possa ser esse o caminho para o desencadeamento de outros projetos educacionais que contemplem a participação democrática.

3.4 Dirigindo nosso olhar para o Plano Plurianual e a Lei Orgânica do Município

É pertinente ressaltar que o município B não disponibilizou o Plano Plurianual e a Lei Orgânica do Município, por esse motivo não apresentamos sua análise.

Ao analisar o texto legal, do município A, não pretendemos nos ater ao mérito da Lei, ou à análise da mesma na sua totalidade. Interessa-nos aqui conhecermos as metas para a educação e o direcionamento processual.

Iniciamos nos referindo ao direcionamento processual, ressaltando que, por ser um documento legal, o processo acontece praticamente, num nível técnico, com a participação do prefeito municipal, dos secretários municipais da Fazenda, de Coordenação e Planejamento e Secretário Administrativo. Chamou-nos a atenção que o Secretário da Educação que exerce também o cargo de vice-prefeito, enviou as metas, o diagnóstico e objetivos referentes à

educação para serem incluídas no Plano Plurianual, cabendo aos demais secretários contemplarem ou não o proposto, uma vez que era necessário confrontar essas necessidades

- manutenção dos diversos Conselhos ligados a Secretaria e previstos legalmente;
- promoção de cursos, encontros, seminários e palestras para os professores municipais com vistas a otimizar o desempenho de suas funções e melhoria contínua da prática pedagógica;
- manutenção do Ensino Fundamental instalando novas séries;
- manutenção, ampliação e instalação de Escolas de Educação Infantil;
- manutenção de convênio com a APAE do município vizinho, para atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais;
- aquisição de material para as escolas e material de apoio didático;
- Adoção de programas através de convênios com o Estado e a União, como a “Bolsa Escola”.
- manutenção e melhoramento do Programa de Merenda Escolar;
- manutenção dos programas suplementares de assistência ao educando com médicos, dentistas, fonoaudióloga, nutricionista e psicóloga;
- manutenção de convênios com a EMATER e Secretaria da Agricultura, no desenvolvimento de projetos e programas que atendam a população, bem como arborização de praças, avenidas e pátio das escolas;
- promoção e manutenção de eventos sociais, culturais e desportivos entre outros, de interesse da educação e da população;
- ampliação do acervo e do acesso à Biblioteca Pública;
- manutenção do Ensino com recursos do FUNDEF;
- manutenção e ampliação dos projetos pedagógicos culturais proporcionando ao educando a vivência nas artes plásticas, artesanato, danças e ampliação de seus conhecimentos na área da informática.

De maneira geral, as metas propostas apontam para a qualificação da educação, para a descentralização e a autonomia do município. A programação constante do Plano Plurianual deverá ser financiada pelos recursos oriundos do tesouro municipal, das operações de crédito internas e externas, dos convênios com a União e com o Estado e, subsidiariamente, das parcerias feitas com as instituições privadas e até mesmo com outros municípios.

O Secretário da Administração municipal salientou que o Plano Plurianual poderá ser alterado, em seus programas, tendo em vista adequá-lo a novas circunstâncias, devendo ser aprovado pelo Poder Legislativo.

Em relação às metas de ampliação ou criação de escolas de ensino fundamental e médio, que não constam no Plano, o Secretário Municipal de Educação ressaltou que a demanda de alunos, no interior do município, onde se localizam as escolas municipais, é pequena e existe espaço físico suficiente para abrigar um número maior de alunos. Há necessidade de ampliação da escola estadual. Ampliação que está sendo pleiteada junto à Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O Plano também não faz referência à Educação de Jovens e Adultos. A resposta obtida é de que o município não apresenta índice de analfabetos, que já desenvolveu programas nessa área e hoje apenas alguns idosos necessitariam desse atendimento, mas não demonstram interesse. Os adultos que não concluíram o ensino fundamental estão sendo atendidos, no ensino noturno, pela escola estadual.

É evidente que a administração necessita estar atenta às necessidades do município e ainda atender aquilo que lhe é definido por Lei. Nesse sentido, deve traçar caminhos técnicos que lhe permitam cumprir a legislação, como, por exemplo, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) - Lei Complementar nº 101/2000, sem com isso excluir a participação da sociedade, a qual nem mesmo é convidada para participar das sessões do Legislativo, que é o espaço dos representantes do povo e do próprio povo.

A participação pode se dar em graus variados de intensidade, seja por representação, por divulgação, debate, consulta popular, o que diante dos dados obtidos através das entrevistas não aconteceu. O Plano foi realizado a partir das necessidades apontadas pelo Secretário Municipal de Educação.

Barroso (2003) afirma que não existe uma autonomia decretada, mas existe a necessidade de ajustar a organização da administração de forma que a mesma seja entendida como processo de aprendizado e de luta política. Cada Estado/Município produz suas próprias políticas públicas, considerando a dinâmica do governo, sua relação com a sociedade e a capacidade desta em organizar-se para fiscalizar e cobrar a execução dos seus direitos. Isso significa que a ressignificação da participação é fundamental para o exercício da cidadania. A participação deve acontecer no momento da concepção das ações e não apenas na hora da implementação.

3.4.1 PME - ressignificando a participação

Após tecermos considerações a respeito do Projeto Político Pedagógico e do Plano Plurianual do Município, constatamos que nesses dois planejamentos analisados a participação foi incipiente. No entanto, é relevante ter em mente que a mesma deve ser uma conquista, Dourado (2001, p. 15) adverte “(...) que a participação não se decreta não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal” e que, para a participação se tornar “(...) realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior”.

As atitudes democráticas de gestão abrangem o exercício e a prática coletiva do planejamento, tomada de decisão e avaliação dos resultados alcançados. Freire (1996) destaca

que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades, descentralizando e socializando os processos de decisão e compartilhando as responsabilidades.

Paro (1997) afirma de que a participação contribui para a ética e para a liberdade, e esses são requisitos importantes para uma gestão escolar, pautada em princípios de cooperação humana, respeito e solidariedade, concorrendo tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis para uma educação de qualidade.

3.4.2 Atores – envolvimento e participação

Ao acompanhar as atividades de construção do PME do município A assistimos ao triunfo do paradigma do planejamento participativo e da gestão democrática. Comunidade civil e educativa, ou seja, empresários, agricultores, comerciantes, Poder Legislativo e Executivo, pais e professores se unem para fazer aflorar novas posturas e novas formas de participação. Pela primeira vez aquela comunidade participa de um processo no qual se vê envolvida e pelo qual se responsabiliza.

O dia 4 de maio de 2005 carrega em si a marca do início de um dos processos mais importantes para o município, ou seja, a construção do PME. Esse primeiro encontro reuniu a comunidade educativa e a sociedade civil, que, por desejo de participar, colaborar, ou por curiosidade, estiveram presentes. O desafio estava lançado, as comissões foram organizadas por grupos temáticos (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão, Saúde). Foi ainda escolhido um grupo para fazer a sistematização dos dados e a Secretaria da Saúde, através dos Agentes de Saúde, forneceriam

os dados da população, para compor o diagnóstico. Um outro grupo foi formado para contextualizar a história do município.

Percebia-se a satisfação das pessoas, no momento em que o Prefeito Municipal expôs a importância do processo que ora estava se iniciando, bem como da participação de toda comunidade. Foi exposta a metodologia do trabalho, os grupos temáticos organizariam seu calendário de encontros e a coordenação geral, a cargo da Secretaria Municipal de Educação, com o acompanhamento do Conselho Municipal de Educação, propôs um calendário para a realização dos Fóruns, com a participação da comunidade, para aprovação das metas do plano. O calendário não chegou a ser aprovado, nesse encontro, uma vez que as comissões precisavam realizar sessões de estudos para iniciar o processo de diagnóstico e planejamento.

Os vereadores presentes solicitaram subsídios, como a cópia do Plano Nacional e Estadual de Educação para que os mesmos pudessem conhecer o seu teor.

É importante ressaltar que a tensão e o questionamento também se fizeram presentes.. Alguns participantes diziam uns para os outros: "Por que temos que estar aqui, os professores é que devem realizar esse trabalho", ou "Não sabia que era para isso, esse plano é dos professores", "Deixei meu trabalho para ouvir coisas que interessam aos professores não a mim" (comentários ouvidos durante o encontro 4/05/2005)

Diagnosticando a fala desses atores, trazemos as contextualizações dos autores presentes em nosso trabalho para afirmar que o aprendizado democrático implica oportunidades e esforços para discutir, elaborar e aceitar sugestões, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo. Esse primeiro encontro deu abertura para a participação da sociedade civil e educativa, nos espaços do poder e decisão. A população, a partir daquele momento, conquistava seu direito não apenas de acompanhar o processo de planejamento, mas de atuar de forma compartilhada nas decisões dos rumos da educação de seu município para os próximos dez anos.

Foram realizados nove encontros para planejamento e quatro fóruns de avaliação pela comunidade. Antes desses encontros foram realizadas reuniões com as escolas para formar comissões para a articulação das ações dos diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo o cuidado de inserir pessoas da comunidade nesses grupos.

Os momentos de retrocesso também foram marcantes. No início os professores da rede estadual não assumiram com seriedade o processo, negando-se em apresentar as metas para o ensino médio uma vez que, segundo eles, esse nível de ensino estava sob a responsabilidade do Estado e já estava contemplado no Plano Estadual. No entanto, no momento em que os mesmos passaram a entender que não estava sendo elaborado um Plano para a Rede Municipal de ensino, mas para dar conta da Educação do Município, entendendo ainda as referências feitas em relação a acordos entre Município, Estado e União, naquelas ações que se interligam ou interdependem, os mesmos passaram a contribuir de forma significativa, trazendo um grande otimismo para todo o grupo.

Os fóruns¹⁴ foram trazendo consigo não um número maior de atores, mas o germen do sentido de uma construção coletiva, e respondendo à primeira pergunta feita Por que devemos estar aqui? reafirmando que a construção histórico-social dos sujeitos se faz por mediação do exercício participativo democrático no processo de formação humana e de construção da cidadania.

No dia dezesseis de maio, aconteceu o primeiro fórum para análise do diagnóstico. Houve muitas divergências, a população presente, em um número em torno de cinquenta pessoas não conseguia chegar a um consenso. Os números eram questionados e percebia-se que aqueles sujeitos não queriam ver expostas as suas mazelas, como, por exemplo, número de pessoas desempregadas, nível socioeconômico, e outros dados que foram apontados pelos

¹⁴ Os Fóruns eram reuniões, encontros para os quais toda a comunidade era convidada a participar. As metas eram apresentadas e a população opinava, discutia, aprovava ou não as metas propostas. Cada item não aprovado recebia as sugestões para sua reformulação.

Agentes de Saúde que mapearam toda a população. Aos poucos, as pessoas começaram a

Constatamos, pelo acompanhamento do processo, diferentes níveis de participação dos atores, no momento em que fomos percebendo que as pessoas vinham porque queriam dizer algo, ou ouvir o que estava sendo dito. E as próprias pessoas foram atribuindo para si um grau de responsabilidade que no início julgavam ser somente dos professores.

A sociedade civil revelava, nas falas de seus representantes, a preocupação com o processo ensino-aprendizagem, “É necessário incluir metas que contemplem a formação de crianças e jovens para que possam inserir-se na sociedade, evitando o êxodo, principalmente rural” (fala de um participante no 3º Fórum do Município). Eram expressões da preocupação com o futuro, não só de seus filhos, como de sua comunidade e de seu município. A satisfação dos participantes ia se tornando visível, porque eles sentiam que suas falas eram ouvidas, eram importantes, mesmo que não soubessem dizer quais “metas” estavam expressando como seus interesses deveriam ser registrados para a constituição do PME.

Os próprios membros da comunidade, testemunhando esse grau de satisfação afirmam que sua participação restringia-se, até então, a eventos, festas, reuniões de escola e na escolha de seus representantes, através do voto.

O estudo traz presente que a participação significa representatividade de todos os indivíduos onde as ações se inserem. A superação das crises, existentes, tanto em nível econômico, quanto social, é a de buscar alternativas, pelos gestores, através de ações pensadas no coletivo, assegurando a autonomia dos diferentes sujeitos, através da intermediação entre as idéias e a ação, na busca de um novo desenho social que contemple o coletivo, através da democracia participativa. É nessa ótica que vemos a necessidade de buscar saídas através da democracia participativa, intensificando a cidadania ativa, que, conforme Santos (2002), deve partir das políticas públicas em emergência para buscar um novo desenho social.

O PME revela-se como um desses espaços, em especial quando constatamos que vereadores do município, em estudo, não estiveram presentes somente no momento da

aprovação do plano. Acompanharam o processo, participando dos fóruns, discutindo desde o diagnóstico apresentado até as metas que estavam sendo propostas. O que nos chamou a atenção foi o fato dos mesmos, ao iniciar a caminhada de construção do PME, solicitarem subsídios para que pudessem instrumentalizar-se, através de sessões de estudos, para fazer uma análise coerente do que lhes seria apresentado.

Essa necessidade revela um contraponto ao fechamento do poder muito presente nas diferentes instâncias do Estado.

3.4.3 A voz que revela o conhecimento da realidade

Os fóruns para aprovação das metas e prioridades do PME, apresentavam, como na maioria dos processos participativos, momentos de avanços e retrocessos. Concluímos que esses momentos se traduziam em novas aprendizagens uma vez que os desafios estavam presentes, principalmente nas contradições estruturais, na defesa de idéias e posicionamentos arraigados, ainda no projeto burguês, embora esses momentos acabassem revelando-se como quebra de barreiras e paradigmas que se internalizaram ao longo do tempo.

Essa realidade é atestada na fala de um pai que, presente no fórum, em que estava sendo apresentado o plano praticamente já pronto, levantou a mão trêmula, pelo constrangimento, ou medo diante de sua humilde condição de pai agricultor e, pedindo a palavra, perguntou: "Por que a Secretaria da Agricultura não está participando desse trabalho, uma vez que nossas crianças vão ter mais conhecimento, vai ser mais valorizado o potencial do município". Silêncio. Possivelmente o silêncio, que, por alguns segundos, se fez sentir no ambiente estava carregado de reflexões sobre a concepção que cada indivíduo traz consigo acerca dos processos de construção e de formação do povo.

Essa “voz” traz uma grande contribuição, um ponto de partida para a reflexão de que a partir da subjetividade e da realidade em que o cidadão se insere é que se vai estabelecendo o envolvimento de todos. Portanto, participação é não só se fazer presente, mas ultrapassar a condição de figurante e se tornar ator, protagonista do processo. A partir do conhecimento da realidade, da coragem em expor, é que se concretiza a participação. Esse pai deu uma grande contribuição, uma vez que a Secretaria da Agricultura havia sido convidada, mas ignorou o fato, achando que esse era um trabalho irrelevante..

Compreendendo o projeto como um ponto de intercessão entre o presente e o futuro, o questionamento desse pai denuncia a omissão, uma vez que essa entidade foi convidada a participar, mas, por acreditar que a elaboração do PME se reduziria a um documento meramente técnico e burocrático, não deu a importância necessária.

A participação, a autonomia, instituída tanto pela CF de 1988, pela LDB nº 9394/96 e pela Lei de Gestão Democrática nº 10.576/1995, precisa ser vivenciada por todos através de ações que revelem a certeza de que o poder hegemônico só será possível romper-se na medida em que a participação na educação se tornar compromisso de todos e prioridade nacional.

As evidências de nossa investigação indicam que só é possível pensarmos em mudanças a partir do envolvimento de todos os segmentos sociais.

Para Freire (1996), participação tem a ver com o próprio “ser mais” característico de homens e mulheres, uma vez que são seres dialógicos que realizam sua natureza através da comunicação. Por isso, a palavra participação, para o autor, é engajamento pela emancipação. A fala dos sujeitos, como a citada anteriormente, revela que a participação não depende do grau de cultura ou do nível socioeconômico, mas do conhecimento da realidade em que os mesmos se inserem e a liberdade em poder dizer a sua palavra. A contribuição desse pai revela a leitura que ele faz da realidade em que está inserido, revela sua capacidade de ver e sentir as necessidades de sua comunidade. O silêncio, com seus significados ocultos, traz

conotações diversas, podendo ser traduzido por surpresa, aceitação da fala ou até mesmo do sujeito que expressa sua fala, testemunhando sua liberdade em dizer sua palavra, como um recorte de emancipação.

É oportuno ressaltarmos que a participação no PME esteve aberta a toda a comunidade. Os segmentos da sociedade foram convidados através de ofício, mas algumas entidades não se fizeram presentes. Constatamos que o número de participantes oscilou em cada um desses encontros, alguns com maior outros com menor número, mas manteve a representatividade daqueles que participaram do primeiro ao último encontro. A indústria, embora tenha sido convidada, não se fez presente. Ao realizar uma entrevista com esse representante, perguntamos se ele tinha conhecimento de que o município estava elaborando, em conjunto com a comunidade, o PME e a resposta que obtivemos foi “Eu sabia que o trabalho estava sendo realizado, inclusive que uma professora da URI estava participando, mas não pude me fazer presente, uma vez que tinha outros compromissos” Constata-se, através dessa fala, que a centralização do poder se faz sentir na sociedade. No caso desse empresário, não houve a percepção de que outra pessoa que compõe essa entidade poderia representá-lo, não necessariamente precisava ser o presidente. Outro aspecto que merece destaque é o fato da EMATER não ter tido uma participação física, nesse trabalho, enviando as metas que julgou necessárias que se fizessem presentes no plano. Isso significa que os indivíduos e entidades, mesmo numa relação de autonomia e democracia desenvolvam estratégias próprias, que muitas vezes inibem a participação. Neste caso, o fato de enviar registros escritos subtrai do grupo participante as possibilidades decorrentes da fala direta da contextualização, do debate, do conhecer o pensamento do outro. Enviar sua contribuição pronta pode também ser traduzido como ato de descaso para com a ação que estava sendo proposta, colocando a sua subjetividade, acima das trocas em sociedade. É fundamental entendermos a concepção dos indivíduos e de sua ação enquanto seres políticos bem como o

entendimento sobre o conceito de autonomia e cidadania nos processos de formação do povo e em especial nos projetos educacionais.

Coraggio (2003) ressalta que a autonomia se constrói sobre a base de propostas eficazes, sendo indispensável superar o imediatismo e a fragmentação, e propor projetos de ordem comunitária e social. Para o autor, a qualidade da educação resulta do atendimento das necessidades humanas, as quais devem responder ao contexto social, ou seja, essas necessidades toda a sociedade tem que apontar e não apenas o professor ou a escola.

Comungamos com o pensamento de Freire (1996), quando diz que o utopismo, como relação dialética, pode denunciar o presente e anunciar o futuro, antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. Se o sonho não é possível, cabe a nós saber como torná-lo possível.

A prática social da educação e sua institucionalização são processos históricos. Não são naturais nem universais; portanto, a educação não foge dos processos de reestruturação econômica, da competitividade das relações de trabalho e produção, limitando ou até impedindo os processos de participação, distanciando os sujeitos dos pólos de decisões, pelas políticas transnacionais, os chamados “pacotes prontos”.

Participação, portanto, está associada e apresenta-se horizontalmente à possibilidade de opinar, contribuir com idéias e ações, exercer seus direitos e deveres de cidadão, interagir, conquistar espaços, comprometer-se.

3.4.4 A participação da Secretaria da Saúde

A Secretaria da Saúde apresentou durante a construção do PME, um levantamento da população contendo desde a identificação das pessoas, idade, gênero, nível socioeconômico e cultural, incluindo dados que possibilitaram repensar a prática pedagógica no contexto das escolas, como, por exemplo, o número de crianças de zero a quatro anos sem atendimento, na

Educação Infantil, uma vez que o município estava atendendo somente crianças de quatro a seis anos. Diante desses dados, algumas metas foram traçadas, como, adequar e equipar as escolas para atendimento dessas crianças e implantar o Programa Primeira Infância Melhor (PIM)¹⁵ nos bairros e vilas, aonde não fosse possível instalar uma Escola Infantil.

A participação da Secretaria da Saúde não só chamou atenção pelo diagnóstico apresentado, como também pelas metas propostas, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, propondo visitas, encontros, reuniões com pais e alunos, nas comunidades onde as escolas se localizam, oferecendo um trabalho multiprofissional, através de nutricionista, psicóloga, médico, dentista, fonoaudióloga, além do trabalho que já está sendo realizado na Secretaria da Saúde por esses mesmos profissionais.

Em relação a essa secretaria, observamos que a mesma acolheu o convite para participar da construção do PME, com disponibilidade e prazer, bem como a seriedade com que executou a ação, tanto de planejamento, quanto de participação nos debates.

A cada encontro o engajamento e o envolvimento de todos ia ficando mais significativo. Chamou-nos a atenção a posse que aqueles sujeitos tomaram para si do planejamento, expressando através de suas falas: “Acompanhei as reuniões. Colaborei dizendo que faltava incluir as metas da Secretaria da Agricultura. Achei importante o diagnóstico e tudo o que está colocado, acredito que é o que o município precisa na educação.”(pai de aluno). “Muitas vezes queria falar, mas não sabia o que dizer, mas falei da importância em cuidar e pintar as escolas” (líder comunitário).

A investigação revela que a forma de participação da comunidade se dá através das falas ou simplesmente ouvindo, fazendo-se presente. São participações que apontam para a gestão democrática da educação e para a democratização da sociedade. Não se pode negar que

¹⁵ O PIM é um programa da Secretaria de Ação Social do Governo do Estado em parceria com os municípios para, através de visitas com os agentes e um monitor, dar orientações às gestantes e mães que possuam crianças entre zero a seis anos, que não freqüentam a escola, fornecendo subsídios que oportunizem o desenvolvimento psicomotor e cognitivo adequado a essa faixa etária.

a participação guarda ainda o modelo de uma sociedade brasileira, pautada no autoritarismo e na regulação, Os sujeitos que eram chamados apenas para a hora da votação, sentem-se, naturalmente, intimidados em dar sua opinião, encontrando dificuldade para expressar suas idéias. Esse exercício de participação deixará marcas significativas nas relações entre os diferentes segmentos sociais, além de novas posturas no exercício da cidadania. O diálogo instalado não destituiu os poderes, mas deu notoriedade e credibilidade à gestão.

3.4.5 Participação do Poder legislativo

A Câmara de Vereadores é composta por sete representantes do povo, seis do sexo masculino e uma representante feminina. Destacamos sua a participação, uma vez que o Poder Legislativo esteve sempre presente, acompanhando e buscando sua inserção nas políticas de educação do município. Já no primeiro encontro quando os vereadores solicitaram subsídios para estudo, com a finalidade de melhor acompanhar o processo. Isso ficou evidente conforme dados coletados, através das entrevistas, os projetos e iniciativas voltadas para a educação e a saúde são considerados prioritários no município.

Os vereadores em seus relatos valorizam o trabalho dos professores e consideram importante a qualificação, salários justos e condições adequadas de trabalho. Quando questionados em relação à sua participação na elaboração do PME, apresentam considerações como: “Está sendo muito gratificante para nós estarmos junto com a comunidade, nesse momento, assim teremos melhores condições para avaliar o Plano e aprová-lo” (vereador).

“Já participei muitas vezes de planejamentos, como gestão de recursos, orçamento do município, participei em nível estadual da Constituinte Escolar. Naquela época não entendia muito e, talvez, por isso, hoje tenha uma compreensão maior a respeito da educação. Estes momentos de planejamento estão sendo muito bons, acredito que muitos de nós não conhecíamos as necessidades das escolas nem o que está sendo feito” (VEREADOR).

“Participei de todas as reuniões, não só porque sou vereadora, mas porque sou mãe de aluno e presidente do Conselho Escolar. Como temos a responsabilidade de aprovar o PME, vai ficar muito mais fácil analisá-lo depois de ter participado e ouvido a comunidade. Os vereadores precisam ler, estudar, analisar, cada meta antes de aprovar. É uma grande responsabilidade, pois será uma lei que deverá ser cumprida independente do governo, ou partido político”(VEREADORA).

Nas falas constata-se que a aproximação dos gestores, dos poderes constituídos gera, na sociedade, um grau de satisfação e, ao mesmo tempo, o comprometimento dessas pessoas para a sociedade se torna maior, uma vez que sua inserção possibilita dar uma configuração local às políticas educativas. A presença do poder legislativo traz a possibilidade de interligar, reinterpretar e redefinir posturas e posicionamentos. A participação revela um gérmen de autonomia, e quiçá de um novo modelo social, pautado na inclusão dos diferentes sujeitos num espaço democrático, com decisões políticas voltadas para e com o povo.

Os vereadores, após a leitura do PME, solicitaram, através de ofício, uma reunião na Câmara de Vereadores, com os representantes das áreas temáticas, CME e membros da Secretaria Municipal de Educação, para que os mesmos pudessem esclarecer aspectos como ingresso aos seis anos no ensino fundamental, como ficariam os recursos da educação após a aprovação do FUNDEB, entre outras questões. Essa atitude, se assim podemos chamar, nos remete às considerações de Brandão (1995) de que a educação deve ser compreendida como uma prática de ação comunitária e ser exercida em uma dimensão correspondentemente comunitária. O que os vereadores estavam buscando ia para além da mera aprovação de um documento, era a busca de uma maior compreensão das questões educacionais as quais iriam refletir na formação das futuras gerações e, conseqüentemente, na sociedade. Via-se nesse ato a superação de desigualdades e poderes, o “sentar juntos” para discutir, para esclarecer, carregava em si o sentido do exercício do diálogo construído durante o planejamento.

Aquelas pessoas estavam tomando decisões sobre o tempo presente e sobre o futuro, possível a partir de debates e encontros que revelaram identidades, crenças e valores

concluindo que a participação contribui para a construção do indivíduo cidadão e para o processo de democratização social.

O PME, aprovado em maio de 2006, foi resultado de um processo de participação comunitária e expressa o compromisso ético da sociedade, uma vez que, como professora da URI, tenho acompanhado a execução das metas que foram propostas, entre elas a construção do Projeto Político Pedagógico, para a rede de escolas do município, o qual está em processo de reelaboração, seguindo as mesmas trilhas do processo de elaboração do PME, trazendo o debate para junto da comunidade educativa, professores, representantes de pais, de conselhos escolares e do CME, inserindo suas falas no contexto atual, em relação à sociedade que o município quer construir: que valores, que filosofia e que currículo deve nortear a prática e o trabalho pedagógico das escolas.

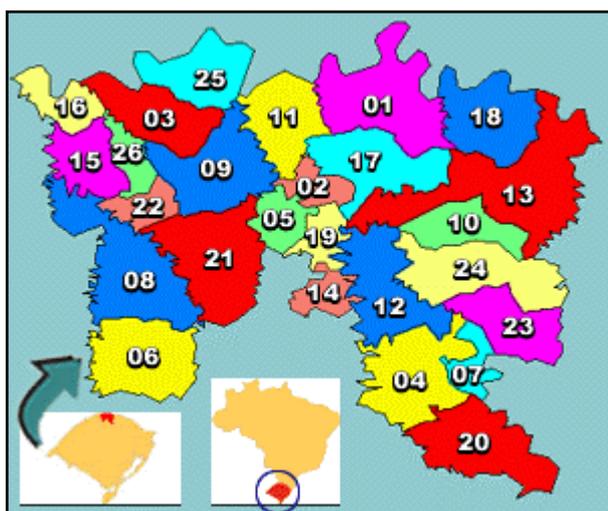
Na visão de Paro (1997), a participação contribui para a ética e para a liberdade e esses são requisitos importantes para uma gestão, pautada em princípios de cooperação humana, respeito e solidariedade, componentes indispensáveis para uma educação de qualidade.

Os pioneiros da educação do século XXI são, hoje, os homens e mulheres que protagonizam a história da educação a partir do diagnóstico das necessidades, estabelecendo metas e prevendo os meios para que os objetivos sejam atingidos. Não é tarefa fácil, uma vez que exige de todos e de cada um se desfazer de seus preconceitos, das lutas partidárias tão arraigadas em nossa sociedade e pensar a educação, projetando-a para além do nosso tempo, uma educação que dê conta da vida e da formação das crianças e dos jovens pelos quais devemos nos responsabilizar.

3.5. Município B

3.5.1 Mapa da Região do Médio Alto Uruguaí

Figura 2



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/imagem RG](http://pt.wikipedia.org/wiki/imagem_RG)

A história do município de B iniciou por volta de 1912, com a vinda de, um revolucionário maragato, fanático e opositor ao governo da época.

Refugiado no mato encontrou caça abundante e pesca farta. Mais tarde descobriu uma fonte de água aonde grande quantidade de animais, principalmente as aves, vinham beber. Notou que a água tinha um gosto estranho e ao redor da fonte um barro escuro de forte odor. Descobriu mais tarde, que a fonte e o barro possuíam propriedades curativas, o que passou a atrair a atenção das pessoas. Em 1914 a água e o barro foram examinados, num laboratório, em Porto Alegre, confirmando ser uma água mineral de excelente qualidade e a lama preta com grande poder curativo. Em 1921, o governo do Estado do Rio Grande do Sul enviou o primeiro guarda florestal, para realizar a fiscalização e a preservação da floresta.

A passagem do grupo revolucionário Prestes, em 1924, por duas vezes na região, levou muitos moradores a fugirem para Santa Catarina e Argentina, deixando o local quase deserto.

Em 1933, já contando com uma Igreja Católica e um aglomerado de casas, próximo à fonte, o povoado é elevado à categoria de distrito. Cria-se o primeiro Cartório Distrital de Vila e assume o primeiro subprefeito.

O primeiro Grupo Escolar¹⁶ foi inaugurado em 1941. Emancipou-se em 1966. Situa-se no extremo norte do Rio Grande do Sul, região do Médio Alto Uruguai. Encontra-se a 380 metros de altitude, com uma superfície territorial de 195 km. Possui 6.133 habitantes.

Atualmente conta com três escolas municipais, de ensino fundamental, com um número de 940 alunos, três escolas estaduais de educação básica, com 2450 alunos e quatro escolas de educação infantil, com 136 alunos, mantidas pelo município e um espaço educativo que os alunos da educação básica freqüentam no turno oposto às atividades escolares, desenvolvendo atividades artesanais já que no município o artesanato é uma das fontes de renda, além das pequenas empresas e pequenos agricultores. Nesse município encontra-se uma reserva de índios caingangues, em torno de 90 índios que moram na reserva e possuem uma escola de ensino fundamental, com 46 alunos mantidos pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

3.5.2 Projeto político pedagógico: analisando sua organização e dinâmica

O projeto político pedagógico deve ser fruto do planejamento coletivo, pois representa ao mesmo tempo a escola, a sociedade que temos e também aquela que queremos construir. È

¹⁶ Denominação dada às escolas primárias daquela época. Hoje Escolas de Ensino Fundamental ou de Educação Básica.

o elemento norteador do processo educativo e deve representar a identidade da escola ou do conjunto de escolas de um município.

O Projeto Pedagógico do município B, após a análise documental feita, reflete em sua organização, as representações e as significações de mundo, homem, educação e conhecimento. Foi elaborado no ano de 2000, não tendo sofrido nenhuma alteração até a presente data. Traz a identificação da pessoa responsável pelo projeto, do revisor lingüístico e de um assessor que auxiliou nesse processo. Os diretores das escolas juntamente com a SME participaram do processo de elaboração e planejamento. Apresenta em sua estrutura uma mensagem da Secretaria Municipal de Educação.

Explicita o Marco Referencial, subdividido em Marco Situacional, o qual faz uma apresentação da realidade em nível de mundo, Estado do Rio Grande do Sul e do município. O Marco Doutrinal, que sinaliza para os ideais que norteiam a educação na Rede Municipal de Ensino objetiva “Formar um homem questionador, sábio, consciente, humano, honesto, livre, participativo e realizado, ou seja, um sujeito capaz de agir na comunidade diminuindo as desigualdades sociais” (PPP, 2000, p. 33).

Na seqüência o projeto apresenta o Marco Operativo, que faz referência à prática pedagógica das escolas, apontando para uma educação transformadora e inclusiva, comprometida com a humanização. Uma escola democrática proporciona a igualdade entre as pessoas, onde a participação e ação são construídas em conjunto, tendo em vista a realidade do aluno. “O educador deve ser comprometido com os ideais da educação, sendo o organizador da cultura e não simplesmente transmissor “(PPP, 2000, p. 37). O documento segue as diretrizes do modelo de Projeto Político Pedagógico proposto por Gandin (1994).

Apresenta, de forma descritiva, o comprometimento da sociedade civil, dos professores e do poder público em relação à valorização dos profissionais da educação, bem como a viabilização de recursos humanos, materiais e físicos.

O diagnóstico pontua dados em relação às escolas como nome, número de alunos, por série, número de alunos aprovados e reprovados, no ano anterior, número de professores. Faz referência ao perfil de aluno, dos valores e da estrutura curricular, as organizações que as escolas possuem como Circulo de pais e Mestres (CPM) e Clube de Mães, à fragmentação dos conteúdos, a forma de avaliação dos alunos, a evasão e a formação continuada dos professores através de cursos, encontros e seminário.

Os objetivos apresentados a partir do diagnóstico contemplam um ideal de educação que toda sociedade almeja. Uma educação que busca desenvolver no aluno valores como participação, criatividade, criticidade, respeito e solidariedade, entre outros. É pertinente ressaltar que esse processo de construção há de passar naturalmente pelo reconhecimento, conquista e expansão de espaços de autonomia que possibilitem assumir feitos singulares no contexto da sala de aula, uma vez que o projeto só tem sentido no momento em que o mesmo se traduz nas práticas educativas.

A cidadania, a participação, a criticidade só acontecem quando os sujeitos se inserem em ambientes e espaços que lhes oportunizem essas vivências. A construção do PPP pode se traduzir num desses espaços desde que os sujeitos realmente conquistem e assumam sua autonomia. Mesmo que isso seja difícil num primeiro momento, é preciso começar pelo que é viável, ainda que este esteja longe do ideal. Assim, abre-se caminho para atingir a utopia e o ideal almejado

A programação é um dos itens que contempla o ideal de educação que a escola deseja pelo conjunto das metas elencadas, as quais totalizam mais de cem (100), não contendo especificação de atividades ou período de realização. Após consta a relação dos professores da rede municipal de ensino no ano de 2001.

3.5.3 PPP – do olhar da pesquisadora à expressão dos sujeitos

Todos Possuem a incerteza do que afirmam (ROSA, 1985, p.97).

Após ter feito uma leitura minuciosa do PPP, é importante pontuarmos algumas questões, iniciando pela sua organização. O projeto parece atender ao propósito da formalidade uma vez que apresenta o Marco Referencial, o qual se subdivide em Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo, já referendados. Um texto muito bem elaborado, com uma riqueza de construção textual, usando uma linguagem técnica e científica que parece fugir da realidade em que os sujeitos se inserem. A percepção é de que o texto descrito não contempla a realidade das escolas e dos seus professores.

Nossa evidência se confirma quando uma professora entrevistada refere-se ao PPP com as seguintes palavras:

É apenas um documento e a nossa preocupação quando sento nesse grupo para discutir o PME eu disse: Já fui catequista, muitos anos, e sempre falei sobre o ver, julgar e agir. E o PPP não me diz isso. Mostra-me o ver, mas não me diz como julgar e agir para poder fazer minha avaliação (PROFESSORA ENTREVISTADA).

A professora estabelece relação com uma outra ação na qual ela já se inseriu deixando claro que o agir (a ação), o acompanhamento e a avaliação são aspectos importantes, num projeto educacional, e esses aspectos ficaram omissos uma vez que o Projeto não faz referência à avaliação do plano, da aprendizagem ou das escolas da rede.

Questionada, ainda, sobre se o “julgar” contém em si a idéia de avaliação, a entrevistada faz uma declaração importante, embora não chegue a responder à pergunta feita. “Ele (o projeto) tem uma linguagem muito bonita, faz uma análise do mundo, do país, do Estado, mas ele não me diz nada”.

As observações feitas pela professora revelam sua não participação na elaboração do documento. E traz toda uma reflexão sobre a preocupação que as pessoas tinham com o texto que estava sendo elaborado e não com a participação, as falas dos professores. A entrevistada ainda complementa dizendo: “não adianta vir uma pessoa e fazer o plano, escrever palavras bonitas, e ficar engavetado”. Um professor que acompanhava a entrevista faz a seguinte colocação: “Tudo o que é feito, elaborado em gabinete não traduz a realidade”.

Essas observações trazem o entendimento de que a participação, o diálogo não existiu embora o PPP tenha sido construído num momento importante para a história da educação, com uma nova LDB – Lei 9394/96, com a Lei 10.576/95, que trata da Gestão Democrática do Ensino Público e os diálogos já instaurados em relação à necessidade da participação dos sujeitos nos projetos educacionais, e nas ações comunitárias. Comungamos com as idéias de Mello de que “o papel da escola que buscamos é o lugar da decodificação e compreensão da realidade, forjadora de cidadãos capazes de nela intervir para transformá-la” (MELLO, 2005, p. 27).

Portanto, entendendo o Projeto Político Pedagógico, como a projeção das metas e objetivos da educação, é inconcebível que as pessoas que estão inseridas nesse processo não participem do mesmo. Sua construção deve ser um processo dinâmico e permanente, trazendo as experiências, as capacidades, necessidades e interesses não só dos atores, nesse caso dos diretores de escolas e membros da SME, mas de toda comunidade educativa.

Ressaltamos que o trabalho pedagógico necessário à sociedade democrática não é o de implementação passiva de diretrizes educacionais e a conseqüente preparação dos alunos para apenas executarem ordens. A escola tem o direito e o dever de organizar o trabalho pedagógico que contribua para a formação do cidadão. O direito se refere ao respeito pelo trabalho dos profissionais da educação que nela atuam, pressupõe a existência de autonomia, de modo a se eliminarem relações verticalizadas entre a escola e os dirigentes educacionais.

Quando os professores foram questionados sobre a execução das metas previstas, percebemos que o que está presente no documento foge totalmente à realidade existente, nas escolas.

Não seguimos o PPP, porque não o retomamos para fazer uma avaliação. Trabalhamos com Projetos. Cada escola, de acordo com sua realidade, no início do ano letivo organiza seus projetos de ensino, onde constam os objetivos, as metas e como vamos integrar os conteúdos (PROFESSORA).

As escolas, ao elaborarem seus projetos de ensino, estão implementando seu próprio projeto pedagógico. Mas, se fizermos uma outra análise, concluiremos que as mesmas se desvinculam dos pressupostos da LDB-Lei nº 9394/96 em seu art. 13. “De que os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir seu plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.”

Portanto, deve-se estabelecer um processo dialético entre as construções individuais e coletivas, entre o que se sabe, o que se faz e o que se quer, inventariando discursos e procedimentos concluídos ou projetados, à luz dos tempos atuais. Avaliar o PPP, retomando questões que não estão contempladas e inserir os projetos elaborados pelos professores seria a forma ideal de repensar e trazer à tona as discussões sobre o projeto e as práticas pedagógicas.

Nessa ótica é que se há de provocar rupturas com o estabelecido e o desvelamento do novo, sem confundir ou frustrar esperanças, como constatamos através dos entrevistados. É preciso pôr em crise aquilo que nos tem sido legado, abandonando modismos, comodismos, fonte de copismo e repetitividade, para apostar no novo, no sucesso, para não instalar novos projetos em cima de posturas antidemocráticas, para que os sujeitos não vejam suas esperanças frustradas, como nas seguintes declarações:

Se nós elaboramos o PME em cima do PPP e se hoje temos uma deficiência muito grande temos que reestruturá-lo, fazê-lo novamente, e conseqüentemente, o PME vai ser deficiente, embora tenha também como base o PNE, o PEE, a Lei Orgânica do Município (declarações de um integrante da SME).

O que tenho muito claro é que tipo de escola queremos construir. No meu entender isso não está claro no nosso projeto Político Pedagógico e nem mesmo no PME. O primeiro passo vai ser reunir os diretores e, a partir dessa reunião, eles irão até as comunidades, mesmo que não tenha escola¹⁷ vão conversar com os pais, sobre o transporte escolar, avaliação, tudo o que for pertinente à educação (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Essas contextualizações revelam a consciência que as pessoas têm de que é preciso fazer alguma coisa para mudar, mas desconhecem o caminho, ou, mesmo conhecendo a formulação das políticas educacionais do município, não permitem um planejamento que se efetive através do diálogo permanente, da construção coletiva.

A busca da efetivação de um projeto educativo encontra melhores condições de viabilidade, à medida que a instituição passa a adotar, definitivamente, de forma clara, coerente e articulada: a gestão democrática, como procedimento essencial à autonomia da comunidade educativa, a participação, como processo indispensável à configuração do coletivo, a intencionalidade, discutida e assumida, como única alternativa de convergência e harmonia de propósitos e o pedagógico em suas dimensões político-filosóficas, epistemológicas e técnico-operacionais, para ultrapassar a idéia de escola/lugar e do planejamento como mero registro textual.

O que temos observado é que os educadores buscam resgatar a identidade da escola como espaço de construção da cidadania, caindo muitas vezes num discurso que denuncia muito e produz pouco. Se, por um lado, os gestores educacionais não oportunizam espaços de construção coletiva, por outro, os professores também apresentam uma prática pedagógica desprovida de diálogo de inserção coletiva.

Visitar as comunidades não pode ser uma decisão apenas da SME e das direções de escolas, mas do conjunto de professores, articulando metas e ações que tenham a ver com o perfil de escola que o município quer construir. Discutir com a comunidade o próprio PPP e

¹⁷ As escolas foram nucleadas e atualmente algumas comunidades (vilas) não possuem escolas.

PME e, a partir desses dois projetos, inserir a comunidade nas discussões, contemplando metas que vão além do transporte escolar e da avaliação da aprendizagem do aluno.

O desenvolvimento humano não se dá mediante um processo de desabrochar de potencialidades, contando apenas com a decisão voluntarista do sujeito. Ela vai se constituindo no espaço natural e social, bem como no tempo histórico, num processo contínuo de interação do sujeito com a natureza física e com a sociedade, numa práxis entendida como atividade atravessada por determinantes objetivos e por intencionalidades subjetivas.

Portanto, o tecido social é atravessado pelas relações de poder, ou seja, os homens não se relacionam entre si por relações de igualdade; ao contrário, perpassam entre eles relações de poder que se transmutam em relações de dominação, de opressão, de exploração, concluindo-se que a cidadania não é um dado pronto e acabado, mas uma condição a ser construída e instaurada..

Para que a prática educativa se traduza realmente em práxis, é necessário que a mesma se dê no contexto de um projeto, num todo articulado, em que seus atores, ajam integralmente em função de objetivos intencionalizados.

Os sistemas de ensino e suas escolas devem estar instaurados num espaço-tempo, enquanto instância social que sirva de base mediadora tanto dos projetos educacionais quanto dos projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real.

A escola, nesse entendimento, se dá como o lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos dos educandos e educadores. É preciso, entretanto, que o pensamento e a ação não fiquem aprisionados, que a cidadania seja o grande viés por onde devem perpassar todas as interrogações acerca das decisões a serem tomadas. Cidadania é a própria humanização dos sujeitos.

O Projeto político-pedagógico deve ser o espaço do questionamento, do conhecimento da realidade, através de estudos e discussões permanentes, uma vez que um projeto é sempre inacabado. Novas metas, novos desafios surgem e no coletivo devem ser construídos e reconstruídos para que o mesmo tenha identidade e esteja realmente identificado no espaço-tempo da sociedade, sendo o caminho para que a dialética se configure num conjunto de vozes que traz presente o que fazer e para que fazer, permitindo que os sujeitos construam sua história individual e coletiva.

3.5.4 A participação e o planejamento

Nossa inserção como pesquisadora no município aconteceu através de visitas à Secretaria Municipal de Educação e entrevistas feita com professores e membros da referida secretaria.

O PME foi construído com a assessoria técnica de uma universidade e não contou com a participação da sociedade civil¹⁸. Conforme dados, da entrevista, a comunidade foi convidada a participar, mas não se fez presente.

O PME teve início em 2004, começamos no mês de fevereiro com encontros durante todo o mês, com os assessores técnicos. Participaram professores estaduais e municipais. As entidades representativas não se fizeram presentes, embora a SME tivesse convidado, através de ofício. Tudo o que é novo tem certa resistência, por parte de nós mesmos (SERCRETÁRIO ADMINISTRATIVO, na época atuando junto à Secretária da Educação do Município).

A sociedade não participou, nem mesmo através de representações, ficando claro durante a entrevista que não é uma prática comum à sociedade ser convidada a participar, uma vez que o próprio entrevistado diz que tudo o que é novo tem certa resistência, referindo-se

¹⁸ Um representante da Secretaria da Agricultura que trabalha na prefeitura chegou a participar de alguns encontros.

até mesmo ao grupo de professores. O que dá a entender que mesmo entre os docentes, não existe uma prática de planejamento participativo. O fato de os professores estarem sendo assessorados por dois técnicos em planejamento, de um município distante a mais de 200 km, revela que o mais importante era o aspecto técnico do planejamento e não o político que tem a ver com a participação, com a possibilidade de as pessoas expressarem suas idéias, ouvirem e serem ouvidas.

As diferentes falas dos sujeitos pesquisados permitiram que as interlocuções mantidas entre os entrevistados deixassem transparecer que a participação guarda o modelo de uma sociedade contraditória, pois os fóruns e reuniões eram restritos aos professores. Esses apresentavam as necessidades das escolas, o que era chamado de diagnóstico e assessores “escreviam” as metas. Usamos a expressão escrever uma vez que esta era a função dos assessores, o que caracteriza um planejamento feito em nível de gabinete, embora em algum momento os professores estivessem presentes. Quando questionados em relação ao diagnóstico, nos surpreendemos com o seguinte: “pela parte da manhã fazíamos o diagnóstico, um levantamento daquilo que tínhamos em mão, que havíamos pesquisado e pela parte da tarde relatávamos” (supervisora municipal). O diagnóstico, em qualquer planejamento se caracteriza como um dado importante, uma vez que a ação deve estar mediada pelas necessidades que emergem da realidade. Da forma como é descrito o diagnóstico não fica claro que dados eram levantados, de onde eram coletados. Os entrevistados apontam que os dados para o diagnóstico foram fornecidos pelos professores, através de dados disponíveis em suas escolas e pelos Agentes Comunitários de Saúde, os quais coletavam dados junto à comunidade eram sistematizados pelos assessores que fizeram também a redação final do plano.

Os dados apontados não se traduzem nas metas e objetivos propostos. É mais uma apresentação histórica das temáticas e níveis de ensino presentes. Há um distanciamento entre diagnóstico e metas, uma vez que o diagnóstico não aponta as necessidades, apenas faz um histórico do item a ser apresentado, por exemplo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, bem como as demais áreas temáticas.

Constata-se, através da leitura do plano, que o mesmo apresenta um caráter mais técnico, ou melhor, mais burocrático, (uma vez que se priorizou o volume, a extensão do texto) do que político, tendo em vista sua redação ter sido feita pelos assessores técnicos, não tendo havido fóruns de apresentação e discussão das prioridades, metas e objetivos, mesmo entre os professores, fato que se comprova nas seguintes declarações:

Depois da aprovação (2004), nunca mais nós pegamos o plano nas mãos (declarações dadas na entrevista de dezembro de 2005), acredito que agora a SMEC vai poder reunir os professores e nós vamos poder pôr em prática, junto com o executivo, porque é lei, tem que fazer cumprir (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Quando o processo não envolve os sujeitos, as barreiras e dificuldades são visíveis, como no caso a colocação em prática do PME. Constata-se que sua execução não provém das necessidades do município como ter uma política local para direcionar a educação. Sua elaboração adveio mais de uma determinação da legislação LDB – Lei 9394/93 e do PNE – Lei nº 10. 172/2002. E o seu cumprimento segue o mesmo caminho. Precisa colocar em prática porque “é lei” e não porque os objetivos, as diretrizes e metas, são importantes, necessárias para a qualificação da educação do município. Deixa transparecer que a preocupação não é com a formação cidadã e democrática dos sujeitos, mas exercer o mando e o comando, “fazer cumprir”. A ação não emerge da relação dialógica e como resultado, passado um ano de aprovação do plano, o mesmo ainda não foi posto em prática, não sendo nem mesmo conhecido em sua totalidade pela secretária da educação, uma vez que a mesma

ressalta que não participou da construção do plano, porque estava aposentada e afirma: “Agora estou lendo o PME, um pouco por noite, para que eu possa me inteirar bem do plano e que a gente possa devagarzinho ir pondo em prática” (Secretária Municipal de Educação).

Essa afirmação nos remete a várias questões, mas preferimos nos ater ao desconhecimento do documento e à ação exercida junto ao Sistema. Fazer uma leitura “solitária” do plano parece reafirmar a postura ditatorial da ação. Não seria a oportunidade de tomar posse do documento em conjunto com a comunidade educativa e sociedade civil, fazer desse estudo um momento de avaliação e revisão do PME, onde todos pudessem estudar juntos, rever, discutir, analisar o que está construído e ser esse o caminho para uma abertura mais democrática e dialógica no contexto educacional?

Freire (1996) afirma que a participação tem a ver com o próprio “ser mais” e que não existe “ser mais” no isolamento dos indivíduos. Homens e mulheres são seres dialógicos que realizam sua natureza através da comunicação. Para o autor, participação é engajamento pela participação.

Este estudo coletivo poderia ser visto como a avaliação do PME, uma vez que o mesmo prevê o processo avaliativo, retomar a idéia central da participação, do engajamento e corrigir, nesse momento os desvios gerados durante o planejamento, como por exemplo, a não participação dos sujeitos. Ressaltando que o planejamento é um ato contínuo que não se extingue no momento da aprovação do plano.

Um planejamento feito de forma burocrática, com uma participação insignificante, é traduzido nas palavras de uma supervisora da SME: “O plano está elaborado, mas temos dificuldades em colocar em prática. Nós temos uma preocupação bem grande com isso, a semana passada eu dizia, nós temos que pegar o plano ver onde a gente parou e recomeçar.”

Destaca-se na fala a angústia pelo não cumprimento da lei e não pela ação que deve ser desenvolvida. “Temos que recomeçar”, essa expressão vinha carregada de certa

insatisfação como se ação não tivesse sido de todo realizada, como se o plano precisasse ainda ser construído.

Durante a entrevista realizada, em três momentos no mês de dezembro de 2005, com a equipe da SME, tivemos a percepção de que, enquanto essas pessoas falavam estavam refletindo sobre um processo inacabado. Esses encontros traziam em si um grau de positividade pelo conflito de cobrança, que estava se instaurando de que algo precisava ser feito e a revelação de que não existe um caminho pronto, essas pessoas precisavam achar o caminho. Chamaram-nos a atenção, nesse momento da conversa, as palavras do Secretário Administrativo¹⁹ “temos uma SME que precisa trabalhar em cima disso (referindo-se ao PME). Acredito que a partir desse ano nosso plano vai começar a surtir efeito, graças à equipe diretiva da SME ”.

É pertinente termos presente que a intenção não pode esgotar-se em si mesma, ou centralizar-se na equipe diretiva da SME, para que a mesma não corra o risco de não ter valor ou significado social. Um PME só tem sentido se o mesmo traduzir-se em ações para e com a comunidade educativa (gestores, professores, pais, conselhos escolares, representantes comunitários). Descentralizar as decisões é o caminho para que as ações se concretizem e o “efeito” esperado, ressaltado na entrevista, se traduza em forma de participação, de escola de qualidade e de gestão democrática.

¹⁹ No momento da elaboração do plano, o Secretário Administrativo citado era supervisor da SME.

3.5.5 O depoimento dos professores

Na intenção de conhecermos melhor a forma de participação dos professores, uma vez que a sociedade civil não participou da construção do PME, solicitamos à SME para entregarmos questionários com perguntas estruturadas, que versavam sobre sua participação na elaboração do PME, a importância deste para a sociedade e se os mesmos já haviam participado de outros planejamentos no município.

A SME se propôs a entregar os questionários, escolhendo de forma aleatória onze professores para dar o seu depoimento.

Tivemos uma surpresa ao retornarmos para receber os questionários e conversarmos com alguns desses professores, os quais eram todos da mesma escola, a qual fica na sede do município. Quando questionamos sobre o porquê de somente os professores dessa escola responderem ao questionário, a resposta que obtivemos foi a de que os mesmos trabalhavam também em outras escolas, no turno oposto.

Após a análise dos questionários, constatamos que o tempo de serviço dos professores variava em torno de dois anos a trinta anos de magistério. Todos afirmaram que participaram do planejamento, respondendo apenas com “SIM”, bem como de que já haviam participado de outros planejamentos em nível municipal, não citando que tipo de planejamento. Consideraram sua participação ótima, dedicando-se ao máximo na elaboração, buscando a colaboração da comunidade (o que não está expresso na entrevista feita com a equipe da SME), alguns apontando, ainda, que pouco participaram porque não estiveram em todas as reuniões. Em relação à importância do planejamento, consideraram relevante porque estabelece as metas para educação do município, se os assuntos tratados forem postos em prática. Essa resposta dá a impressão que os professores não planejavam em conjunto, mas participavam de uma reunião na qual o tema era exposto. Uma professora respondeu o seguinte: ”se realmente

forem trabalhados os assuntos abordados no plano, será válido, para a comunidade educativa” (professora 2 anos de magistério). Em sua resposta a professora se exclui da ação, ela refere-se aos outros, “se forem trabalhados”, “Seria muito importante e de grande valia se fosse cumprido o que está estabelecido no PME” (professora, 12 anos de magistério).

As respostas obtidas parecem não emergir de uma ação construída e sentida como sua pelos professores. É na escola, na sala de aula que o PME deve se concretizar. Esses professores referem-se à execução do plano, como se coubesse a outros realizarem e não a si mesmos, revelando mais uma vez a distância que separa a comunidade educativa do PME.

Quando os mesmos referem-se ao termo “assunto” nos faz crer que o professor não está familiarizado com o plano, uma vez que eles não se referem ao diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas do planejamento, que são os dados que constam no plano.

Tais considerações nos remetem a uma reflexão sobre as características e formas de democratização do município, da sociedade. Se o exercício participativo, dialógico e democrático não iniciar nos espaços municipais, onde as políticas públicas estão assentadas no “chão da realidade”, torna-se difícil a garantia da consolidação democrática do Estado e do País.

É pertinente ressaltar que o exercício da participação e da democracia é ainda incipiente no Brasil, apresentando, segundo Demo (1993), uma pobreza política que se define por falta de participação e pela inconsciência histórica e imposta da necessidade de autodeterminação. Participação e democracia na sociedade e na escola são os instrumentos de construção de uma sociedade com qualidade de vida.

Os professores, em conversas informais, relataram que agrupados por série, listavam as metas que achavam válidas para aquela série, entregavam a folha para os assessores técnicos que contextualizavam o que havia sido entregue. Não houve um fórum ou um

encontro para discussão e aprovação do plano. Alguns afirmaram que praticamente o que eles entregavam, para ser descrito no plano não aparece no documento original.

Essa desconsideração em relação às propostas feitas pelos professores, os quais no cotidiano sentem os avanços e retrocessos das políticas educacionais, só vem legitimar e produzir, cada vez mais, os processos de dominação e exclusão, negando a cidadania desses sujeitos, ignorando o seu saber e o conhecimento da realidade.

Reafirmamos que o planejamento deve ser traduzido e contextualizado no espaço da escola e da sala de aula, as metas devem ser buscadas pelo conjunto da comunidade educativa, partindo do diagnóstico da realidade, inserida no presente e projetada para o futuro, nesse sentido é inconcebível que a contribuição da sociedade educativa seja omitida.

Os professores entrevistados fazem ainda uma denúncia de que os vereadores não leram o plano, apenas o aprovaram. A confirmação foi feita durante a entrevista pelo Secretário Administrativo: “Eu tenho uma preocupação, os vereadores aprovaram o plano, mas não leram, disseram que a SME e os professores é que sabiam o que era bom para a educação, mas o PME foi aprovado, na primeira sessão, quando deu entrada, a Lei recebeu o nº 1586/2004”.

Essa questão traz um agravante muito sério, traz uma denúncia, o descaso para com a educação e o próprio respeito à pessoa humana, traz ainda a preocupação com o perfil das pessoas que estão no poder, as quais desconhecem a importância do documento e desrespeitam a sociedade, não prestando contas de seu trabalho. E, por outro lado, vemos que a não participação pública da sociedade faz com que atitudes como essas continuem a ser praticadas. Denunciar, acusar é o dever daquela sociedade, mas ela mesma não participou.

A construção histórico-social dos sujeitos, se faz por mediação do exercício participativo democrático, no processo de formação humana e de apropriação e construção de conhecimento. Quando a sociedade não participa porque se omite, uma vez que o secretário

administrativo ressalta que “através de ofício os representantes da sociedade foram convidados a participar”, ela perde uma grande oportunidade de buscar saídas para questões importantes, como a educação e deixa de exercer o seu dever de cidadão responsável pelo processo histórico de sua comunidade.

Os sujeitos pesquisados revelam uma participação “frágil”, uma vez que a emergência de uma cultura participativa é ainda incipiente, como incipiente também é a democracia, fato que se comprova através dos decretos assinados pelo prefeito.

É elucidativa a contribuição de Assmann (1999) de que a questão de poder não se reduz à operacionalização técnica, a questão do poder é ética e política, portanto, tem a ver com o conhecer os sujeitos e inseri-los nos processos de participação, ouvindo-os, dando espaço para que suas falas possam contribuir para provocar mudanças e rupturas, se necessárias.

O eixo articulatório presente nas políticas de participação deve centrar-se na dimensão cidadã e social que leva à capacitação política, a construção da identidade, da auto-estima.

As diferentes formas de conhecer as falas dos sujeitos pesquisados, através das entrevistas, dos encontros, dos diálogos informais, permitiram que as interlocuções deixassem transparecer que a participação guarda o modelo de uma sociedade centralizadora.

3.5.6. Participação ou inovação regulatória

A sociedade civil ou a comunidade educativa é uma construção teórica e normativa, um ideal de democratização e de participação emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante, na base de uma participação meramente funcional. O que vai determinar o perfil da participação dos sujeitos é o modelo de gestão que está sendo posto em prática.

A gestão democrática, a construção coletiva dos diferentes tipos de planejamento e a autonomia dos sujeitos são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, são valores já consagrados, embora ainda não compreendidos totalmente e incorporados à prática social. Participação tem a ver com formação da cidadania e, conseqüentemente, com a necessidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A investigação que realizamos, no espaço do município em questão, apresentou um tipo de “participação regulatória”, se assim podemos chamar, uma vez que, através de Decretos Municipais, o prefeito determina quem deve ser o responsável pelas comissões de organização e planejamento do PME, não oportunizando as pessoas de fazerem suas escolhas, assumirem a responsabilidade diante da ação que estava sendo proposta. Os decretos tiram a possibilidade do grupo definir as formas, estratégias e pessoas responsáveis pela coordenação dos trabalhos, ficando evidente a negação da autonomia, da participação cidadã. O que se vê é a centralidade do poder à frente de qualquer possibilidade decisória.

Essas colocações emergem da análise dos seguintes documentos: Decreto Municipal Nº. 046/2004, o qual “estabelece comissão responsável pela estruturação temática do Plano Municipal de Educação de Município B.” No art. 1º - Fica estabelecido que os Servidores Municipais da Rede Municipal de Ensino, abaixo relacionados, ficam responsáveis pela Estruturação Temática do Plano Municipal de Educação, que abrange todos os Níveis de Ensino.²⁰ A seguir são citadas as áreas temáticas, começando pelo Acompanhamento e Avaliação com a designação da pessoa responsável, após vêm os níveis, etapas e modalidades de educação, financiamento e gestão, magistério, todos com a designação de uma pessoa responsável. O decreto está assinado pelo prefeito na data de 1º de julho de 2004. É pertinente a seguinte colocação: no seu enunciado o decreto fala apenas em níveis, não fazendo referência aos demais itens que passam a fazer parte no art. 1º. As pessoas

²⁰ Os itens referentes ao Decreto Municipal nº 046/2004, foram copiados na íntegra.

entrevistadas, tão acostumadas estão com esses procedimentos que acham correto, uma vez que dizem: “Dessa forma ninguém fica magoado e nem foge da responsabilidade, afinal foi o prefeito quem nomeou” (professora). A secretaria municipal de educação reforça com as seguintes colocações: “Fizemos tudo corretamente, o prefeito teve a preocupação de baixar decretos, inclusive indicando responsáveis por cada nível de ensino”. Ao entrevistar uma professora nomeada a três anos no cargo ela diz:

Quando chegamos para a primeira reunião já fomos recebendo ordens. Os técnicos que vieram nos ajudar a fazer o plano, não acatavam nossas idéias e algumas pessoas que foram indicadas pelo prefeito para coordenar os trabalhos, não deviam estar ali, havia outras que tinham melhores condições de liderança e que acatariam as opiniões dadas (PROFESSORA).

As colocações feitas pelos professores, durante a entrevista, revelam certo conformismo e acham correta essa postura, baseada no modelo de sociedade regulatória, centralizadora e autoritária. Arroyo (1997), ao fazer referência aos projetos de educação, diz que os mesmos ainda trazem a vinculação construída no projeto burguês e que a imaturidade e o despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política.

Apenas uma professora revela sua indignação, uma indignação que, segundo ela, estava guardada desde aquele momento, ou seja, não teve com quem desabafar sua revolta, o que comprova que seus colegas comungavam com as idéias impostas pelo prefeito.

É importante fazermos referência à Lei Municipal nº 1570/2004, que “autoriza o Executivo Municipal a designar Servidores da Rede Municipal de Ensino, como responsáveis pela organização e construção do Plano Municipal de Educação (PME) do município B, e dá outras providências”.

A lei consta de seis artigos, aprovada pelo Legislativo e sancionada pela Poder Executivo, os quais se referem à elaboração do PME. No art. 1º consta que: “fica o executivo,

autorizado a designar a Secretaria Municipal de Educação e os servidores da rede municipal de ensino, pela elaboração e organização do PME”. Chama-nos a atenção que no Decreto nº 046/2004, já estava estabelecida a comissão responsável pela estruturação do plano. Esse decreto não foi revogado, mas entende-se que, a partir da data de 30 de setembro de 2004, quando acontece a aprovação da Lei que está sendo citada, o decreto ganha um reforço maior uma vez que existe a aprovação de uma lei, inclusive voltando no parágrafo único a citar as “temáticas”²¹ que o referido plano abrange, ou seja, os níveis e modalidades da Educação. No art.3º, que trata sobre o Acompanhamento e Avaliação, o prefeito determina a Comissão que atuará nesse processo. Fazendo referência no parágrafo único de que “o prefeito municipal, irá nomear um servidor que representará o Poder Executivo e um o Poder Legislativo, por meio de Decreto, os quais, farão parte da Comissão de Acompanhamento e Avaliação” (reprodução na íntegra). O art.4º faz referência ao seguinte: “a organização das Estruturas Temáticas, deverão conter em cada tema dos Níveis e Modalidades de ensino do PME, um Histórico, uma Fundamentação, o Diagnóstico, as Diretrizes, Objetivos e metas” e, num lapso de contradição, o art. 5º traz o seguinte: “A construção desse PME, no contexto Democrático da Educação, será elaborado com a participação da sociedade, sendo este um Plano para a educação no Município, e não exclusivo para a Rede Municipal de Ensino” (reprodução integral).

Talvez o termo lapso, usado por nós, não seja conveniente, porém em meio a tantos decretos, leis regulatórias, elaborar um artigo que trata sobre processo democrático, não

²¹ No art. 2º consta que os servidores municipais da rede de ensino, deverão estabelecer no Plano Municipal de Educação, todas as temáticas, contemplando os diferentes Níveis e Modalidades do Ensino (cópia integral). Fica subentendido que temáticas seriam essas uma vez que no parágrafo único consta que os níveis e modalidades abrangem: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, enfim, todos os níveis e modalidades incluindo, inclusive Magistério, Financiamento e Gestão e o Acompanhamento e Avaliação, na abrangência dos níveis e modalidades. É nesse sentido que colocamos entre aspas o termo temáticas, uma vez que não há um claro entendimento de quais temáticas seriam essas.

contém em si a devida interpretação de um processo participativo, parece-nos mais uma camuflagem da arbitrariedade.

É importante iniciarmos nossa análise da lei pela data de sua aprovação 30 de setembro de 2004, quando o plano já estava sendo construído, ou melhor, estava em fase de conclusão, tanto que sua aprovação acontece em 16 de dezembro de 2004, através da Lei Municipal nº 1586/2004. Pergunta-se se é possível, nesse curto espaço de tempo, realizar um processo democrático e participativo de planejamento? Por que a Lei surge nesse momento, após o Decreto nº 46/2004? Os sujeitos não estavam participando do processo? Havia necessidade de impor maior rigidez às normas já estabelecidas? São perguntas que os professores em suas entrevistas não sabem responder. Alguns respondem aprovando a atitude ditatorial, afirmando, ainda, de que “tudo foi feito de forma correta, o prefeito teve a preocupação de baixar decretos, para que tudo desse certo”. Se não fosse assim, muitos não participariam e ainda não teríamos nosso PME. (depoimentos obtidos durante as entrevistas)

Essa pobreza política que vemos revelada nesse contexto demonstra que a população, é massa de manobra, objeto de dominação e manipulação, instrumento a serviço do poder, coibido em sua autodeterminação.

Constatamos a ausência de uma cultura democrática. A verdade é que a centralização administrativo-burocrática inibe o processo de participação e de envolvimento dos sujeitos resultando certo desencanto pela ação. O individualismo se faz presente, não só pelos decretos e leis, pela não participação da sociedade civil, como também pela falta de articulação dos professores.

Os depoimentos apresentados revelam que a centralização promove efetivamente a passividade e a não participação. Os decretos ou as normatizações com sua capacidade de definir e impor normas ao mesmo tempo em que permitem e legitimam um discurso, trazem o descomprometimento dos sujeitos em relação à execução da ação.

O município com essas ações normativas perde um grande espaço de interação e de aprendizagem com as trocas no coletivo, com os processos de negociação inexistente, como constatamos no momento em que a professora vê desconsideradas as suas opiniões por parte dos assessores, os quais não tinham um conhecimento da realidade, e assim as ações não eram problematizadas. O PME acabou sendo construído como texto, e não como produto de um processo de reflexão que possibilitasse aos sujeitos irem ao longo do processo descobrindo as possibilidades de participação.

A história da educação brasileira, que ao longo dos tempos veio sendo tratada como moeda de troca, ou seja, uma vaga na escola por um voto, melhorias na escola em troca de favores eleitorais ou os planos educacionais elaborados nos gabinetes de secretarias ou ministérios por comissões contratadas para esse fim, estão, em parte, retratados nas análises que acabamos de fazer. O que vemos é uma espécie de camuflagem da ação participativa.

Mudar essa trajetória é abrir espaços democráticos de participação, para que a sociedade se mobilize pelo direito à educação de qualidade para todos. Nesse contexto não existe espaço para decretos ou planos outorgados.

Com a participação da sociedade civil e da sociedade educativa os avanços nas políticas educacionais acontecem inseridos no contexto das pessoas, as quais vão reconhecendo-se e conhecendo suas mazelas e potencialidades e em contrapartida, as ações educativas passam a ser o carro chefe para outros projetos sociais e para a constituição cidadã da comunidade.

Portanto, permitir que a sociedade exerça seu direito à informação e à participação deve fazer parte de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais. O PME pode ser o espaço de

materialização dessa mobilização, uma vez que são raras as oportunidades que a população tem de participar de decisões sobre as políticas de seu município.

A educação que a sociedade precisa e almeja não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos, mas conjuga saber crítico e compromisso social. Romper com a dominação ideológica, desenvolvendo de forma espiral o conhecimento, a consciência crítica e a capacitação à vida e ao trabalho, no contexto real dos sujeitos, é pressuposto para se impor diante das posturas orquestradas pelo poder centralizador.

Entendemos o planejamento como o pilar onde se assentam as teias de relações e a construção de significados, sendo a participação, o diálogo e a democratização pontos inegociáveis.

4. LINHAS DE HORIZONTE

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Pergunta Kublai Khan.
A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra. - responde Marco Polo
Mas pela envergadura do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio refletindo. - Depois acrescenta:
Por que falar de pedras? Só o arco me interessa. Polo responde:
Sem pedras o arco não existe. (ÍTALO CALVINO)*

Para estabelecer o entrelaçamento que se faz necessário em meio a tantas observações e análises que permearam a construção dos PME dos municípios pesquisados, é importante termos presente o diálogo apresentado acima, para que não percamos o foco de nossa pesquisa e não façamos considerações que fujam da tessitura do nosso trabalho.

Não pretendemos, no entanto, estabelecer comparações, mas apresentar considerações que julgamos pertinentes no sentido de situarmos as categorias que elegemos, no horizonte de nossa análise.

Cabe, num primeiro momento, retomarmos a questão dos desafios impostos às políticas educacionais, as quais se definem por um novo mapa socioeconômico mundial, que, além de uma maior qualificação, exige a cooperação, a solidariedade, a criatividade, a autonomia, o trabalho em equipe e outras competências que estão entrelaçadas nas que acabamos de mencionar.

Ao longo de nosso trabalho fizemos referência à participação em contraposição à regulação. Embora, conforme Santos (2000) a crise da regulação social esteja lado a lado com a crise da emancipação social, reafirmando que a saída seria reinventar o futuro.

No horizonte de nossa investigação nos arriscamos a confirmar que o autor está correto, na medida em que o Estado e a sociedade não ousarem protagonizar uma história que tenha como perfil o homem, visto na complexidade da espécie e nas possibilidades que o mesmo possui de reverter a crise social e política através do exercício democrático, da participação e da cidadania.

A sociedade, por infindáveis décadas, esteve marcada pelo jugo do Estado e hoje vemos, embora incipiente, a luta dos cidadãos por justiça e liberdade, procurando reemergir do autoritarismo, buscando a conquista da autonomia, ou seja, capacidade de decisão política. Portanto, sendo o Estado um sistema complexo, o mesmo deve conceber processos coletivos de elaboração de respostas aos desafios da sociedade.

Nesse sentido, a ética que se está a exigir no tempo/espaço em que vivemos é a ética do diálogo, fruto de relações construídas com e para os sujeitos.

É fundamental aprender a combinar unidade e diversidade, articular gestores e indivíduos sociais na concretização de projetos, que tenham como balizadores as necessidades locais e nacionais. Calame e Talmant (2001) ressaltam que o Estado deve estar dentro e não acima da sociedade, ser parceiro legítimo e competente, estabelecendo a dialética em meio à diversidade.

Das falas dos sujeitos pesquisados vimos emergir a vontade de uma maior participação, vivenciamos também a fragilidade da democracia, com a preconização da “democracia por decreto”, sendo esta uma das formas mais sutis de controle e, por isso mesmo, o descaso para com a ação que estava sendo planejada. Por outro lado, através de nossa escuta intencional, fomos acompanhando o desabrochar de um novo modo de fazer

planejamento, no município A, quando aos sujeitos desse município foi dada a oportunidade de expressarem seus sonhos, seus desejos. Sua história, sua cultura e seu saber foram revelados através de suas próprias vozes.

Se estabelecermos um paralelo entre os dois municípios, vamos constatar que, no primeiro município pesquisado, houve a preocupação com o processo de interação dos sujeitos, e dessa interação brotou o diagnóstico do município, fundamental para que as metas e objetivos fossem traçados. O termo participativo teve sua verdadeira conotação nos espaços de debate, na divisão de poder e no respeito à cultura e ao saber individual e coletivo.

O segundo município começa o processo através de decretos e leis, não oportunizando a autonomia dos sujeitos. A sociedade civil não atende ao convite de participação. Os assessores técnicos preocupam-se com a redação e não com as necessidades e possibilidades do município. Como não houve adesão, vontade, ou porque suas idéias não foram ouvidas e respeitadas, o comprometimento deixa de existir e, passados dois anos de sua aprovação, os próprios gestores não o conhecem, na íntegra, o PME e o mesmo, apesar de ser lei, não está sendo cumprido.

Outro fator importante é o projeto de Lei e o envolvimento do Poder Legislativo. No primeiro município, a Câmara de Vereadores teve sua representatividade, buscou instrumentalizar-se, participou dos Fóruns de discussão, solicitou esclarecimentos durante o processo de aprovação, desmistificando a idéia de que a construção dos projetos de educação continuam tendo a vinculação no projeto burguês e tecnocrático, quebrando, portanto, barreiras internalizadas ao longo do tempo. A aprovação do PME acontece após muitas leituras e análises por parte do legislativo.

Cumprir ressaltar que, no segundo município analisado, a Câmara de Vereadores apenas tomou conhecimento do planejamento que estava sendo realizado, não participou; possivelmente não analisou o que estava escrito; apenas aprovou. A ausência de debate exclui

não só o direito do povo de que seus representantes cumpram com o seu dever, como deixa marcas profundas, no sentido contrário à democratização da educação. Os professores, únicos

Acreditamos que aí se encontrem as maiores dificuldades, uma vez que este é um tema complexo, composto por várias dimensões, cujas políticas estão arraigadas no poder centralizador, atrelado ao poder central. Na medida em que os gestores locais se vêm pressionados por uma política que apenas emite normas, decretos e leis, sem uma discussão ampla com os representantes da sociedade, estes tendem também a ter o mesmo posicionamento, não implantando de forma gradual e a partir de seus municípios, gestões participativas e descentralizadoras.

Entender a descentralização e a participação como tema do poder e como processo de distribuição de poder na sociedade é importante, porque a forma na qual ela se realiza, são reflexos do tipo de diálogo social que prevalece numa sociedade. Num contexto de democracia é importante reconhecer esta dimensão de poder, porque, ao fazê-lo, entende-se que a forma específica na qual se pratica envolve negociação, trocas, que assegurem mudanças sem pôr em risco a estabilidade da sociedade e mantendo a dinâmica da coesão social.

A integração social, mediante a transmissão de linguagens, saberes e culturas, contribui para o desenvolvimento social. A fala do pai agricultor questionando o porquê da não participação da Secretaria da Agricultura no momento do planejamento é um exemplo concreto do quanto a sociedade pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a partir do “lócus” onde este sujeito vive e da importância dessa secretaria para a formação das futuras gerações, não só de agricultores, mas dos cidadãos em geral.

É importante retomarmos a contribuição de Assmann (1999) de que a questão do poder não se reduz à operacionalização técnica; a questão do poder é ética e política, tem a ver com o conhecer os sujeitos, ouvirem suas falas, inserindo-os nos processos de participação.

A sociedade, ao ser questionada, revela que nunca havia sido chamada a participar de atividades que não fossem nas festas da igreja, nas reuniões da escola ou dos conselhos comunitários e durante o período eleitoral, no momento do voto, ou ouvindo os discursos dos candidatos. A falta de participação nos processos de planejamento, ou em processos decisórios contribui para que a sociedade não se sinta comprometida com questões relacionadas à educação, achando que esse é um compromisso dos professores, e por isso não existe a preocupação em ajudar a planejar as políticas educacionais, as quais são de toda a sociedade e não apenas dos professores.

A nossa participação, nos momentos em que a comunidade do município A se reunia para participar, possibilitou identificar o tipo de participação dos sujeitos. Alguns contribuíam com idéias, sugestões; outros discordavam e não apresentavam outra alternativa e uns poucos permaneciam em silêncio. O nível de participação foi aumentando gradativamente, embora houvesse momentos de retrocesso, compreensíveis uma vez que dentro das relações humanas sempre desiguais, ferve, segundo Demo (2000), a dinâmica do encontro e do desencontro, na qual vai emergindo um sujeito capaz de cooperar, expor a sua idéia e respeitar o coletivo. È nesses encontros e desencontros que a história vai sendo construída. O que Freire chama de desconstrução da opressão, lendo a realidade, porque a grande desigualdade social é a ignorância, que tem o preço da submissão, mas quando lhe é dado o direito à participação torna-se artífice central de sua libertação, do seu ser mais, da sua possibilidade de construir projeto próprio e comprometer-se com o momento histórico.

A participação da comunidade era valorizada. Cada encontro foi fotografado, publicado no jornal da região, nos meios de comunicação e essa estratégia os comprometia e fazia crescer o envolvimento nos debates. As críticas passaram a não se restringir só aos corredores, à sala que dava assento ao trabalho que estava sendo realizado.

No município B, como já nos referimos a sociedade externa não participou. Na entrevista realizada com os gestores, os mesmos fazem referência ao ofício enviado, não tendo havido nenhuma outra forma de revelar à comunidade a importância do projeto, para o qual os mesmos estavam sendo convidados a participar, ressaltando que participação está associada com o desejo e a perspectiva de mudança. Será que essas pessoas não tinham esse desejo? Ou nada precisaria ser mudado? Ou a descrença na possibilidade de participar, ajudar a decidir falou mais alto para essa comunidade? São conclusões que estão no íntimo de cada pessoa convidada, e que nos trazem certo desassossego pela forma como os decretos foram se configurando. A participação outorgada não tem legitimidade, ou talvez porque a comunidade estava sendo convidada através de representatividade, e não através da participação direta, voluntária, como acontece na Região do Médio Alto Uruguai, nas assembleias do Orçamento Participativo, aonde as pessoas vão porque querem ir, se mobilizam pela sua vocação comunitária, e não porque têm que enviar um representante.

A cidadania democrática deve fomentar o engajamento no processo político, compreendendo criticamente a realidade e desempenhando papel central no projeto global de transformação.

Em relação à participação dos professores, observamos que nos planejamentos anteriores não houve participação, porque os mesmos não foram chamados a participar. No município em que o planejamento foi construído coletivamente, a participação e entrosamento destes com a comunidade foram de relevante importância. Já no segundo município, constatamos que os mesmos tiveram uma participação restrita, permeada de desmotivações e insatisfações e não coube a eles dizer o que realmente era importante para a educação. As Secretarias Municipais de Educação coordenaram o processo, estiveram presentes em todos os momentos. No município A houve um entrelaçamento da equipe diretiva, com os demais participantes; durante o processo, no município B, pelas entrevistas constatamos que a SME

teve uma participação no sentido de organizar os encontros, mas coube aos assessores técnicos coletar os dados e fazer a sistematização, o mesmo acontecendo com o CME, que teve uma participação meramente formal.

Entendemos que a variedade de posturas políticas, nos governos municipais que observamos, tem a ver com vários fatores, como as tradições regionais, o grau de desenvolvimento econômico, as ideologias e outros elementos que são decisivos para a consolidação democrática, os quais não foram objetos de nossa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia do século XXI foi apontada em nosso trabalho pelo viés da participação, do diálogo, das teias de relações que o estado e seus serviços devem manter com a sociedade buscando saídas através da democracia participativa, intensificando a cidadania, entendida como redescoberta dos sujeitos e como superação do processo regulatório.

Desta ótica há que refletir sobre conceitos como poder, o qual implica numa relação entre dois indivíduos, e não em algo que se possui a “priori” e definitivamente. Bobbio (2001) ressalta que o relacionamento entre pessoas pode tornar real o poder pela capacidade dos atores determinarem mutuamente suas capacidades. Nessa lógica o poder passa de simples possibilidade à ação, constituindo-se em uma relação efetiva entre comportamentos. Essa capacidade de determinar o comportamento de outros, que também é chamada de poder, vai depender da habilidade pessoal de manejar e converter os recursos à sua disposição em função de seus próprios interesses e motivações. Portanto, o poder implica relação.

Essa relação está ligada a vários fatores que vão desde o nível socioeconômico, em que as classes menos favorecidas economicamente não se vêm com direito a participar de decisões, seja na escola ou na sociedade, ou o nível cultural uma vez que estes sujeitos ficam à margem das informações, do conhecimento e por isso não exercem seu direito à participação e acabam entrando num ciclo vicioso de dominação.

A história, não constitui uma evolução linear. Conhece turbulências, desvios, que se entrechocam com imprevistos, incertezas, que comportam evoluções, progressões e rupturas. Isso nos mostra que é preciso saber interpretar a realidade, compreender a incerteza do real.

Acreditar na possibilidade e no potencial do outro é deixar transparecer a sua crença numa sociedade melhor, é acreditar no homem como construtor da história, não no paradoxo dos “decretos”. Compreendendo o contexto e dando sentido para o que é compreendido.

No decorrer de nossa investigação, fomos testemunhas da inércia, da falta de engajamento, no município B e também do processo de empatia, de solidariedade, traduzida em ação e compreensão intersubjetiva através da ação participativa da comunidade do município A.

Os padrões comunitários devem ser referência para pensar o coletivo, a ponto de ultrapassar os direitos individuais e de estabelecer padrões sociais básicos adequados às condições de cada estado, município ou país. O nacional deve ser pensado em nível local, ressaltando que a articulação é imprescindível, para que o Estado/Nação se configure e nessa visão seja contemplada a necessidade de ampliar o conceito e o direito à cidadania.

A participação entendida como co-autoria, partilha de poder, socialização de idéias, busca da superação do planejamento tecnocrático ou das decisões tomadas individualmente, foi uma dimensão importante em nossa análise.

Assim, o estudo realizado permitiu um olhar mais profundo acerca da participação dos sujeitos no contexto das políticas educacionais, e reafirmamos que toda e qualquer ação que tem a ver com a coletividade deve ser pensada no coletivo. O enfrentamento das crises existentes, como a miséria, a violência, a destruição da natureza, as guerras, a dominação do homem e a incerteza do amanhã, não emergiram do ontem para o hoje, mas foram se constituindo, se fortalecendo e trazendo benefícios a uns e outros e hoje essas questões não podem ser combatidas por alguns, mas pelo conjunto de homens e mulheres que vivem no contexto social.

Na análise que realizamos em relação à construção do PME, constatamos um tipo de planejamento participativo no quais os atores definiram os rumos, estabeleceram horizontes,

determinaram os objetivos, as metas e as estratégias, com base no diagnóstico apontado pelos próprios sujeitos. Uma premissa foi fundamental, sem a qual o propósito da participação não teria sido alcançado, ou seja, as pessoas tiveram tarefas diferenciadas, os saberes não eram comuns a todos, as condições, tanto em nível cultural quanto socioeconômicas, também eram diferenciadas e foi nessa heterogeneidade, em meio às contradições que o diálogo se estabeleceu, e o resultado foi a interação dos sujeitos com a realidade existente e a projeção de uma nova realidade.

Por outro lado, constatamos no município B, um planejamento onde o exercício do poder, do mando, da centralidade falou mais alto que a participação dos sujeitos, não havendo uma dialética entre a realidade existente e a realidade desejada. Não houve a participação da sociedade civil e a participação dos professores ficou aquém dos sonhos e das esperanças de muitos deles.

Sublinhamos, portanto, que é preciso situar-se, isto é, dar-se conta do mundo em que os sujeitos se encontram como pessoa, grupo ou instituição e conhecer a percepção que os mesmos têm da realidade. Isso tudo nos leva à questão da participação que tem a ver com o poder que uns têm sobre os outros.

Estamos num momento histórico que exige o poder partilhado, dividido entre os cidadãos e não mais nas mãos de alguns, sejam pessoas, governos ou instituições. É preciso construir a cada momento a visão de mundo e a convicção de que não só os gestores, os técnicos têm capacidade para descobrir caminhos; todos têm sabedoria e esse direito não pode ser subtraído das pessoas. Nesta ótica, governar é coordenar o processo de definição conjunta dos rumos sociais e, conjuntamente administrar os meios para seguir a caminhada nos rumos estabelecidos.

Nossa inserção nos espaços pesquisados, as escutas feitas, os diálogos estabelecidos com os sujeitos pesquisados, a participação nos encontros e fóruns, a revisão bibliográfica, a

ida aos municípios e às Secretarias Municipais de Educação foram fundamentais para que chegássemos às análises feitas.

Em relação à participação da comunidade educativa e da sociedade civil, constatou-se que no município A, houve a participação dos segmentos da sociedade, bem como da comunidade educativa. Participaram o Secretário Municipal de Educação, membros da equipe pedagógica da SME, diretores, professores, pais de alunos, Conselhos Escolares, representantes dos CPMs, do Poder Legislativo e Executivo, da Secretaria da Saúde, EMATER, dos credos religiosos existentes no município (evangélicos e católicos), Secretaria da Agricultura (a qual inseriu-se ao grupo no terceiro encontro) e dos grupos comunitários. Esses atores participaram da elaboração do PME, através de reuniões, fóruns de discussão e aprovação do Plano.

Ressaltamos que os atores que participaram desse processo não tinham um histórico de participações anteriores, no contexto das políticas educacionais, nem mesmo em outros tipos de projetos. Sua participação estava articulada às reuniões de escola, de igreja, festas, alguns trabalhos comunitários, nos quais tinham uma participação física, estando excluídos do planejamento das ações do município. Portanto, realizar o PME com a participação de representantes da sociedade civil e educativa foi um desafio para os gestores desse município. O resultado, o êxito da ação ia se tornando visível na medida em que iam acontecendo as reuniões e os fóruns. As pessoas contribuía com suas falas, sugestões e, como já nos referimos durante as análises, esse sujeitos iam tomando posse do planejamento.

Acreditamos que o fato da SME, manter semanalmente a comunidade informada através dos meios de comunicação, com notícias e entrevistas, convite feito aos pais pelas direções de escolas e professores fez com que a comunidade não deixasse de participar. Essa participação tinha a ver com o poder de decisão e, na medida em que as colocações e

sugestões dos atores eram contempladas, aumentava o interesse e o envolvimento dos mesmos.

O resultado da análise dos dados no que se refere à participação revela que o número de participantes oscilava, embora em percentuais bastante baixos em relação à totalidade dos participantes.

Em relação ao município B, a participação ficou restrita aos professores, direções de escolas, Secretário Municipal de Educação, Equipe da SME e dois assessores técnicos. A sociedade civil, embora tenha sido convidada, através de ofício, não participou das reuniões que foram realizadas.

As contradições que emergiram da participação, no município citado, podem ser classificadas como a falta de sensibilidade e de articulação. A sociedade civil, não tendo comparecido no primeiro encontro, não foi mais convidada a participar, quando sabemos que, muitas vezes, é necessário que as instituições públicas se aproximem mais da sociedade. Se os professores e as direções de escolas tivessem dialogado com os pais a respeito do trabalho que ia ser realizado, haveria a participação e o engajamento da sociedade.

Os próprios professores, ao apontarem que “quando chegaram, já foram recebendo ordens” (entrevista/2005), revelam o grau de insatisfação que começou a se instaurar já no primeiro encontro.

A própria indicação dos responsáveis pelas áreas temáticas, através de decretos e leis municipais, fez com que os professores, em sua maioria, tivessem apenas uma participação física. Os mesmos apontam que muitas de suas sugestões e opiniões não foram contempladas no planejamento. A figura dos assessores também se revelou como um entrave à participação espontânea, visto que os mesmos não estiveram junto ao grupo para direcionar o planejamento, dar respaldo técnico e sim para elaborar o documento. Isso resultou num denso

documento e que, segundo os professores, não contempla as reais necessidades da educação no município.

O Poder Legislativo não participou da elaboração do PME, não realizou uma análise detalhada do documento, apenas conheceu o Plano e nesse “passar de olhos” o aprovou transformado em lei pelos vereadores, o que revela, ou o descaso para com o trabalho que foi realizado, ou a falta de informação em relação à importância desse ato. Uma característica importante no processo de elaboração do PME é a participação mais ampla possível da sociedade e dos poderes constituídos, pois este deve ser um processo amplamente democrático.

Caracterizando-se como espaço importante para os professores e a comunidade através de suas experiências e conhecimento da realidade, deverá traçar metas em busca de uma sociedade melhor, no espaço em que os mesmos se inserem e atuam.

O município B, ao definir as metas para a educação do município, esteve mais centrado no tempo, no aligeiramento da ação e na elaboração do documento do que com o envolvimento dos atores.

A sociedade quando recebe convite para participar e não comparece nem mesmo dá um retorno justificando sua ausência, revela o seu descomprometimento com a educação e perde, assim, o direito de avaliar, de cobrar e a escola vai ficando cada vez mais isolada da sociedade que espera desta a resolução dos problemas que suscitam preocupação, como as desigualdades, a marginalização, a pobreza, a evasão escolar, etc.

Diante da análise feita através dos questionários, das interlocuções, constatamos que a sociedade e os poderes públicos não estão conscientes de sua responsabilidade em relação a uma melhor qualidade de ensino. Essa consciência requer o diálogo, a participação, a colaboração na gestão da escola, programação de ações em nível local que dêem conta das necessidades da comunidade. Entretanto, essas questões não foram levadas em consideração

no processo de elaboração do PME, no município B. A iniciativa, a motivação deve partir de quem desencadeia o processo, mas não deixa de ser também reflexo do contexto social, cultural e familiar e da forma de funcionamento do sistema escolar.

Vale apontar que não esgotamos a temática, vários eixos de análise podem ser retomados, uma vez que dada a amplitude que este estudo requer o mesmo sugere outros estudos sobre o tema. É nosso compromisso registrar que a participação é uma utopia possível, que não podemos ser meros espectadores da história e temos certeza que é possível mudar nossas atitudes, nosso modo de agir e de pensar e transformar limitações em ousadia, sonhos em ações, desigualdades em oportunidades.

Os espaços pesquisados retratam possibilidades de participação, embora em níveis diferentes. No município B vimos retratadas uma participação fragilizada, que precisa revelar-se mais ampla e articulada com o projeto social. As políticas educacionais continuam a ser pensadas pela ótica dos gestores, e, em algumas situações, incluindo os profissionais da educação. A comunidade educativa, os pais, alunos e sociedade civil, não são consultados na definição e na execução das políticas educacionais. Mesmo com este processo histórico de não participação os processos democráticos podem e devem ser buscados.

No município A, a comunidade foi convidada a participar e deu sua resposta, exerceu seu direito a cidadania, apontando direcionamentos, para a educação de seu município em conjunto com os órgãos públicos e ao apontar caminhos é natural que se compromete no sentido de caminhar junto, de contribuir na consecução das metas propostas.

O grande desafio das instituições educacionais é formar para a cidadania. Nesse sentido, as instituições devem estar atentas e a serviço da comunidade através de uma gestão que envolva os sujeitos e contemple a cultura, a realidade e o mundo vivido da população.

Nessa construção, a participação não se caracteriza como uma realidade utópica, mas como possibilidade para a afirmação da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

Concluimos, ressaltando que o planejamento socializado ascendente pretende quebrar a espinha dorsal do planejamento educacional autoritário, de cima para baixo, invertendo a relação de poder e superando a resistência à participação.

Portanto, é necessário repensar a forma de participação dos sujeitos, tendo o diálogo como fonte balizadora do planejamento, uma vez que através das diferentes interlocuções dos sujeitos, as metas e os objetivos a que a sociedade se propõe vão se estabelecendo.

A participação é uma utopia possível que demanda um esforço maior tanto por parte das instituições públicas, quanto da comunidade, porém o resultado que emerge dessa ação tem reflexos altamente positivos, uma vez que a sociedade passa a se conhecer melhor e, conseqüentemente, agir de forma diferenciada, não só no sentido de cobrar dos órgãos públicos, mas de agir em prol de uma melhor qualidade de vida.

Os espaços pesquisados, embora pequenos em sua extensão territorial e populacional, trazem a certeza de que, respeitando as suas particularidades e sua heterogeneidade, é possível sonhar com os sujeitos e para os sujeitos.

Cada município, considerando a dinâmica do governo, produzirá sua relação com a sociedade e a capacidade desta de organizar-se, não só para fiscalizar e cobrar a execução de direitos, mas para inserir-se no planejamento e execução dos programas e ações propostas. Precisamos, portanto, estar atentos ao fato de que se desejarmos indivíduos críticos, autônomos, participativos e transformadores devemos orientar nossas teorias e ações educacionais pelo princípio da reflexividade, com sistemas educacionais inseridos na realidade e capazes de influenciá-la, substancialmente numa estrita relação entre projetos e comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Fracasso escolar, sucesso**: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação Básica: *In* Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus. 1997, p.11-26.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARROSO, João (orgs); AFONSO, Nataércio; LEVIN, Henry M.; CARDOSO, Clementina Marques. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. P.19-43 IN: **A escola pública**: Regulação, Desregulação, Privatização. Lisboa: ASA, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder -Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora da Universidade Federal Paulista, 1997.

_____. **Estado Governo e sociedade** - Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **Em Campo Aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A pergunta a várias mãos** – a experiência da pesquisa no trabalho do educador. Campinas: Cortez, 2002

BRANDÃO, Zaina. **A crise dos Paradigmas da Educação**. v. 35. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões para nossa Época).

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96), apresentação Carlos Roberto Jamil Curi. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRITO, Eurídes da Silva. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XI, número 26. Fevereiro de 2002. Sindicato Nacional de Instituições de Ensino Superior. Vol.1, nº1. Brasília: 2002.

BUFFA, Éster; ARROYO, Miguel Gentil; PAOLO, Nosella E. **Coleção Questões de Nossa Época**. v. 19. São Paulo: Cortez, 2003.

CALAME, Pierre; TALMANT, André. **A questão do Estado no coração do futuro**. Petrópolis: Vozes. 2001.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea).

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Côrrea. Projeto Político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva**: Florianópolis: v.23, n. 01, p. 191-221. jan./jul.2005.

CEE-RS - Parecer CEE nº 261/2005 - CE/CEB - **Recredenciamento da instituição - educação à distância**. Disponível em:
<http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_261_05.htm>. Acesso em: 27 jul. 2006.

_____ Parecer CEE nº 400/2005 - **Comissão de Legislação e Normas**. Disponível em:
<http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/pareceres/150605/pare_0400.doc> Acesso em: 27 jul. 2006.

_____ Parecer nº 257/2006. **Comissão de Legislação e Normas**: Disponível em:
http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/pareceres/050406/pare_0257.doc> Acesso em: 27 jul. 2006.

CHABORNEAU. **A ciência da solidão**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORAGGIO, José Luiz; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, (orgs) Sérgio; SOARES, Maria Clara Couto; ARRUDA, Marcos; TORRES, Rosa Maria; FONSECA, Marília. **Propostas do Banco Mundial para a Educação sentido oculto ou problemas de concepção**. In. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Tradução Corullón Mônica, São Paulo: Cortez, 2003. p. 75 – 121.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação nas Constituições Brasileiras**. In Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol.III século XX, Petrópolis: Vozes, 2005, p. 19-29.

_____ **O Conselho Nacional de Educação**. In. OLIVEIRA, D. (org) Gestão democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DELORS, Jacques (org). **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar**. Módulo II. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FENNER, Darci e outros. **Xingu 100 anos**. Constantina LTDA: Artes Gráficas, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org) **Gestão democrática da Escola pública**: Atuais tendências Novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Declaração de Porto Alegre. 22 de janeiro de 2003.

FÓRUM GAÚCHO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: **Avaliação do PEE-Proposta do Governo Estadual** – março. 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, tia não**: cartas a quem ousou ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(orgs.). **Município e Educação**. Instituto Paulo Freire 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

_____. **A prática do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GASPARETTO, Agenor. **Diagnóstico da situação dos municípios brasileiros em relação ao Plano Municipal de Educação – PME**. 2005. Disponível em: <www.undime.org.br> Acesso em: 10 jul. 2006.

GENRO, Tarso. **Apresentação**. In CALAME, Pierre; TALMANT, André. **A questão do Estado no coração do futuro**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 5 – 6.

GENTILI, Pablo A.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhares; WITTMANN, Lauro Carlos (orgs); PAZETO, Antonio Elizio. **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE. Editora Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Lisboa: Serra Nova, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sócio política** São Paulo: Cortez, 2001, (Coleção questões de nossa Época).

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura. Syria. Carapeto (orgs.) **Política e Gestão da Educação Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A editora; ANPAE, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso** – O princípio da pesquisa. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003. (Coleção Educação)

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA, 2005.

MENDES, Dumerval Trigueiro. **O planejamento Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social** - Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus. 2003

MONLEVADE, João Antonio. **Plano Municipal de Educação: Fazer Para Acontecer**, Brasília: Idea Editora, 2002.

MORIN, Edgar **O método I: A natureza da natureza**. 3 ed. 1997.

_____. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. 6 ed. São Paulo/Brasília: Cortez /UNESCO 2002.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. v. 36. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época).

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Porto: D. Quixote, 1992.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico como construir o projeto** - Guia da Escola Cidadã. v. 7. 4 ed. Instituto Paulo Freire, São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Gestão democrática da Escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL MUNICÍPIO B - **Lei Municipal nº 1570/2004**.

PREFEITURA MUNICIPAL MUNICÍPIO B - **Lei Municipal nº 1586/2004**

PREFEITURA MUNICIPAL MUNICÍPIO B - **Decreto Municipal nº 046/2004**

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; WÜRDIG, Rogério Costa. **Políticas públicas para a cidade educadora na perspectiva da infância: interfaces entre o lúdico, a escola e a cidadania**. In Educação Unisinos-Revista da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. vol. 7. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Lá nas campinas**. In. Tutaméia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 97.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice** - O social e o político na pós-modernidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Políticas Sociais para um novo mundo necessário e possível**. In 1º Seminário Balanço e Perspectivas das Políticas Sociais no Cenário Mundial Atual, realizado nos dias 1 e 2 de fevereiro de 2002, no II Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Caderno Ideação. 2002.

_____. **A crise dos Paradigmas da Educação**. v. 35. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões para nossa época,).

SANTOS, Milton. **Folha de São Paulo, Folha Ilustrada**. p. E1 de 02/02/2001.

SAVIANI, Dermerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **A política Educacional no Brasil** In. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/RS - Gestão democrática do Ensino Público. **Lei nº 10.576/1995**.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MUNICÍPIO A - **Projeto Político Pedagógico** – 1991

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MUNICÍPIO B - **Projeto Político Pedagógico** – 2000.

.SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e Participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez. 2003.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). Introdução. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II – Séc. XIX e Vol. III – Séc. XX. P. 15-17. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo. **Educação para um Novo Pacto Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARSO, G. In. **A questão do Estado no coração do futuro**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, Rosa Maria **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. P. 125- 186. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD. Sérgio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Educação Para todos**: A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WERLE, Flávia Obino Côrrea. **Conselhos Escolares** - Implicações na Gestão da Escola Básica, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento de Ensino:** Plano de Ensino-

ANEXOS

A - ENTREVISTA COM PROFESSORES

B - ENTREVISTA COM AS PESSOAS DA SOCIEDADE CIVIL

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNA: ERACILDA DE ASSUMPÇÃO

PROFESSORA ORIENTADORA: Dr^a FLÁVIA OBINO CÔRREA WERLE

PROJETO DE DISSERTAÇÃO

A - ENTREVISTA COM PROFESSORES

Nome:

Escola:

Tempo de Serviço no magistério:

Função que desempenha:

1. Você participou da elaboração do Plano Municipal de Educação?
2. Como você classifica sua participação? Por quê?
3. As prioridades/ metas apresentadas no PME, contemplam as reais necessidades do município?
4. Você já participou de outros planejamentos a nível municipal?
5. Qual a importância do Plano Municipal para a comunidade educativa?
6. Qual a sua opinião em relação a aprovação do PME pela Câmara de Vereadores?

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNA: ERACILDA DE ASSUMPÇÃO

ORIENTADORA: Dr^a FLÁVIA OBINO CÔRREA WERLE

B - ENTREVISTA COM AS PESSOAS DA SOCIEDADE CIVIL

Nome:

Entidade que representa:

1. Você participou da elaboração do Plano Municipal de Educação?
2. De que forma você participou e como foi a sua participação?
3. Como você foi convidado a participar?
4. As metas apontadas no PME contemplam as necessidades educacionais da comunidade?
5. Que aspectos positivos e/ ou negativos você aponta em relação a esse trabalho?
6. De quais outras ações você já foi convidado pelo município a participar?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)