UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO – PPGED

MAISA DIAS BRANDÃO SOUZA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO IV - INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BACIA DO PARAMIRIM E DO SUDOESTE BAIANO

Vitória da Conquista – BA
2023

MAISA DIAS BRANDÃO SOUZA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO IV - INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BACIA DO PARAMIRIM E DO SUDOESTE BAIANO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Profª. Drª. Arlete Ramos dos Santos

Vitória da Conquista – BA
2023

S716e

Souza, Maísa Dias Brandão.

A educação do campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: análise a partir da dimensão IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos nos territórios de identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. / Maísa Dias Brandão Souza, 2023.

269f.

Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 231 – 246.

1.Educação do Campo - Bacia do Paramirim. 2. Plano Ações Articuladas (PAR). 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Sudoeste Baiano. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos dois dias do mês de outubro de 2023, às 14h, de forma presencial no auditório do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), na UESB, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado "A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: ANÁLISE A PARTIR DA DIMENSÃO IV - INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BACIA DO PARAMIRIM E DO SUDOESTE BAIANO", apresentado pela mestranda Maisa Dias Brandão Souza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos (UESB) e contou com a participação dos Professores: Doutor Geovani de Jesus Souza (UNEB) e da Doutora Tatyanne Gomes Marques (UESB), na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 2 horas e 40 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

O texto apresenta os critérios requeridos para uma Dissertação de Mestrado, tem relevância acadêmica e social, traz discussões teóricas e metodológicas condizentes com a temática da pesquisa. Os objetivos delineados foram alcançados, apresenta dados quantitativos e qualitativos adensados, de forma sistematizada, que demonstram leitura da realidade concreta. A banca recomenda a publicação em periódicos, capítulos de livros e eventos científicos.

O trabalho recebeu conceito final: Aprovado.

Arlete Ramos dos Santos

Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
(Orientadora)

Geovani de Jesus Silva

Prof. Dr. Geovani de Jesus Souza
(Examinador Externo)

Tatyanne Gomes Marques

Profa. Dra. Tatyanne Gomes Marques
(Examinadora Interna)

gov.br Documento assinado digitalmente
MAISA DIAS BRANDAO SOUZA
Data: 06/10/2023 10:35:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Maisa Dias Brandão Souza
(Mestranda)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu Pai (*in memoriam*), homem do bem, da paz e do amor, um exímio marxista e intelectual orgânico por excelência, com pensamento crítico admirável, que presenciou, vibrou e se emocionou com o início dessa minha trajetória acadêmica, mas que não chegou a ver os frutos colhidos. Homem do campo, com sabedoria extraordinária, que pouco sabia ler e escrever, mas que nos direcionava, com maestria, sempre no caminho da verdade, da solidariedade e da honestidade. A painho, minha dedicação e meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

No meu trilhar acadêmico, tantas foram as pessoas que contribuíram direta e/ou indiretamente para o alcance dos meus objetivos. Ombros de gigantes me sustentaram nessa caminhada e o número de páginas que há nesta dissertação seria pouco para expressar os meus sinceros agradecimentos. Todavia, teço algumas considerações àquelas mais próximas que tornam meus dias mais felizes, prósperos e críticos nessa jornada.

Agradeço primeiramente a Deus e às forças positivas que há no universo, que me guiaram e criaram as possibilidades para alcance dos meus objetivos com tranquilidade.

Agradeço a toda minha família pela compreensão e apoio, principalmente, ao meu companheiro Diego, que esteve a meu lado a todo momento; a meu filho Matheus, minha fonte motivacional do meu crescimento pessoal e profissional; a minha irmã Míriam que sempre me apoiou incondicionalmente; a minha Mãe Laureni e a meu Pai Valmir pelo carinho, preocupação, incentivo e suporte no decorrer dos meus estudos.

Agradeço a minha orientadora a Prof.ª Drª. Arlete Ramos dos Santos pela confiança, disponibilidade, ensinamentos e pelo exemplo de mulher determinada que é. Será minha eterna fonte de inspiração acadêmica, por ter guiado meus conhecimentos na perspectiva de um projeto societário mais igualitário, justo e comprometido com a classe trabalhadora.

Agradeço também a todos os professores e professoras que contribuíram para o meu enriquecimento acadêmico, que conduziram meu caminhar no mestrado e que, com tanto brilhantismo, ministraram as disciplinas que culminaram na construção desta dissertação. E também a toda equipe de trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB) pela disponibilidade e presteza na condução das atividades e no atendimento às nossas solicitações.

Agradeço a todos os meus colegas de percurso, sendo que, muitos deles, tornaram-se meus amigos para a vida toda. Juntos dividimos tantos momentos de felicidade e alguns outros de angústia, sendo ambos imprescindíveis para o nosso amadurecimento teórico e intelectual.

Agradeço por último, mas não menos importante, a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) pela parceria desenvolvida, pelas produções, pela partilha e por todos os momentos de aprendizado vivenciados.

Liberdade
Edson Gomes

Vamos amigo lute
Vamos amigo lute
Vamos amigo lute uoh oh
Vamos amigo ajude, se não
A gente acaba perdendo o que já conquistou (iêa)
A gente acaba perdendo o que já conquistou

Vamos amigo lute
Vamos amigo lute
Vamos amigo lute uoh oh
Vamos amigo ajude, se não
A gente acaba perdendo o que já conquistou (iêa)
A gente acaba perdendo o que já conquistou

Vamos levante lute
Vamos levante ajude
Vamos levante grite
Vamos levante agora
Que a vida não parou
A vida não para aqui
A luta não acabou
E nem acabará
Só quando a liberdade raiar, iêa
Só quando a liberdade raiar

Vamos amigo lute
Vamos amigo lute
Vamos amigo lute uoh oh
Vamos amigo ajude, se não
A gente acaba perdendo o que já conquistou (iêa)
A gente acaba perdendo o que já conquistou

Vamos levante lute
Vamos levante ajude
Vamos levante grite
Vamos levante agora
Que a vida não parou
A vida não para aqui
A luta não acabou
E nem acabará
Só quando a liberdade raiar, iêa
Só quando a liberdade raiar
Liberdade
Liberdade
Teu povo clama Lili
Dona Lili [...]

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como ser social. (MARX, 2010, p. 107).

SOUZA, Maísa Dias Brandão. A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios da Bahia: Análise a partir da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. 2023. 269f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2023.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, entre os anos de 2011 e 2022. Para tanto, lançamos mão de objetivos específicos que consistiram em: a) Compreender a Educação do Campo pela perspectiva do projeto societário defendido pelos movimentos sociais do campo; b) Contextualizar o Regime de Colaboração entre os entes federados, como instrumento de efetivação do PAR, enquanto ferramenta de gestão de políticas públicas educacionais; e c) Identificar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) em sua Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos e seu envolvimento junto às escolas no campo de municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, nos anos entre 2011 e 2022. Concernente à fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, recorremos ao método Materialista Histórico Dialético (MHD), na perspectiva das categorias da dialética materialista, para ir ao encontro do propósito almejado. O universal, o particular e o singular, que se reverberam, respectivamente, na compreensão das interconexões que envolvem a Educação do Campo, o Regime de Colaboração, as ações decorrentes do PAR e a materialização dessas ações nas escolas no campo dos Territórios estudados, foram as categorias de conteúdo que evidenciaram a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis, presentes no todo investigado, como categorias metodológicas do próprio MHD, as quais exerceram papel fundamental no alcance da essência da realidade em estudo. Os instrumentos, as técnicas e os procedimentos operacionais para identificar as informações necessárias para a realização deste estudo partiram de levantamentos bibliográficos, análises documentais, entrevistas semiestruturadas, questionários, além de, em alguns casos, utilização da observação científica em levantamentos de campo. Os sujeitos que participaram deste trabalho foram secretários/as de educação dos municípios e técnicos/as do PAR. Como lócus da materialização das ações, foram escolhidos os municípios de Caturama, Macaúbas e Paramirim (Bacia do Paramirim), e os municípios de Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista (Sudoeste Baiano). Por meio deste estudo, ficou evidente que, por mais que se alcançou algumas melhorias nas escolas situadas no campo, tanto em relação à infraestrutura física quanto aos recursos pedagógicos, o PAR vem se efetivando, paulatinamente, seja como instrumento de responsabilidade municipal, seja como barganha política na descentralização de recursos federais. Dessa forma, de modo geral, a realidade dos municípios estudados pouco foi alterada, sendo que, nesse sentido, como mecanismo a serviço do capital, o PAR está junto à centralidade da manutenção do *status quo* da Educação Rural, sendo que a Educação do Campo, como ferramenta para transformação dessa realidade na perspectiva da práxis humana, ainda é um processo em construção.

Palavras-Chave: Bacia do Paramirim; Educação do Campo; Plano de Ações Articuladas (PAR); Políticas Públicas Educacionais; Sudoeste Baiano.

SOUZA, Maísa Dias Brandão. Rural Education and the Articulated Action Plan (PAR) in Municipalities of Bahia: Analysis based on Dimension IV - physical infrastructure and pedagogical resources in the Identity Territories of Bacia do Paramirim and Sudoeste Baiano. 2023. 269p. Dissertation (Master's). State University of Southwest Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2023.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the actions resulting from the implementation of the Articulated Action Plan (PAR) in Rural Education through Dimension IV - physical infrastructure and pedagogical resources, in municipalities within the Identity Territories of Bacia do Paramirim and Sudoeste Baiano in the state of Bahia, between the years 2011 and 2022. To achieve this, specific objectives were pursued: a) To comprehend Rural Education from the perspective of the societal project advocated by rural social movements; b) To contextualize the Collaboration Regime among federal entities as a means of implementing PAR, serving as a tool for managing public educational policies; and c) To identify the actions resulting from the execution of the Articulated Action Plan (PAR) within its Dimension IV - physical infrastructure and pedagogical resources, and its involvement in rural schools within municipalities of the Identity Territories of Bacia do Paramirim and Sudoeste Baiano in the state of Bahia, between the years 2011 and 2022. Regarding the theoretical and methodological foundation of the research, the study employed the Historical Dialectical Materialism (HDM) method, utilizing the categories of dialectical materialism to fulfill the intended purpose. The universal, the particular, and the singular, which resonate respectively in the understanding of interconnections involving Rural Education, the Collaboration Regime, actions resulting from PAR, and the materialization of these actions in the studied rural schools, were the categories that highlighted totality, contradiction, mediation, and praxis, present in the investigated whole, serving as methodological categories of HDM itself, which played a pivotal role in grasping the essence of the reality under study. The instruments, techniques, and operational procedures for gathering the necessary information for this study involved bibliographic research, documentary analysis, semi-structured interviews, questionnaires, and, in some instances, the utilization of scientific observation during field surveys. The participants involved in this study were education secretaries from municipalities and PAR technicians. As the context for the materialization of actions, the municipalities of Caturama, Macaúbas, and Paramirim (Bacia do Paramirim) and the municipalities of Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, and Vitória da Conquista (Sudoeste Baiano) were selected. Through this study, it became evident that although some improvements were achieved in rural schools, both in terms of physical infrastructure and pedagogical resources, PAR has been gradually materializing, either as a tool of municipal responsibility or as a political bargaining chip in the decentralization of federal resources. Thus, in general, the reality of the studied municipalities saw little change. In this sense, as a mechanism serving capital interests, PAR is intertwined with maintaining the status quo of Rural Education, while Rural Education, as a tool for transforming this reality through human praxis, remains a work in progress.

Keywords: Articulated Action Plan (PAR); Bacia do Paramirim; Educational Public Policies; Rural Education; Sudoeste Baiano.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

EC - Emenda Constitucional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORMACAMPO - Programa de Formação de Educadores do Campo

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

GEPEMDECC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico Dialético

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SEPLAN - Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

TCM - Tribunal de Contas dos Municípios

TIBP - Território de Identidade Bacia do Paramirim

TISB - Território de Identidade Sudoeste Baiano

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema epistemológico sob a ótica das categorias de conteúdo 34
Figura 02 - Mapa da Bahia por divisões territoriais. 42
Figura 03 – Categorias de Conteúdo e de Forma analisadas nesta pesquisa.....47
Figura 04 – Abrangência do PAR 98
Figura 05 – Estrutura e elaboração do PAR 99
Figura 06 - Recursos Orçamentários (Empenhados) e Recursos Financeiros (Pagos) investidos no PAR em 2022 (R$ milhões) 110
Figura 07 – Quadro de iniciativas Ciclo 2021 – 2024 - PAR 4.....111
Figura 08 - Mapa do Território de Identidade da Bacia do Paramirim/Bahia.....126
Figura 09 – Infraestrutura das escolas do Território Bacia do Paramirim 141
Figura 10 – Escola localizada na comunidade Canto em Macaúbas/BA 146
Figura 11 – Quadra de esporte na comunidade Canto em Macaúbas/BA.....147
Figura 12 – Quadra de esporte da escola localizada na comunidade Curralinho em Macaúbas/BA 148
Figura 13 – Bibliotecas nas escolas no campo das comunidades de Curralinho, Canto e Cristais no município de Macaúbas/BA 149
Figura 14 – Construção de escola na comunidade de Canatiba – Macaúbas/BA 153
Figura 15 – Cozinhas e horta – Comunidades de Malhadinha e Lagoa da Cruz – Caturama/BA.....160
Figura 16 – Quadras de esportes – Caturama/BA 161
Figura 17 – Algumas escolas “no” campo do município de Paramirim/BA.....167
Figura 18 - Mapa do Território de Identidade do Sudoeste Baiano/Bahia.....173
Figura 19 – Avaliação dos profissionais quanto à Infraestrutura das escolas do Território Sudoeste Baiano 193
Figura 20 – Recursos tecnológicos Brasil/Bahia/TISB – 2019.....194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Variação percentual entre número de matrículas e escolas – Urbanas e Rurais – entre os anos de 2011 e 2022 no Brasil. 59
Gráfico 02 – Obras infraestruturais pós Resolução nº 03/2021.....120
Gráfico 03 – Porcentagem de fechamentos de escolas públicas 2011/2022 no T.I da Bacia do Paramirim 136
Gráfico 04 – Recursos Pedagógicos Território Bacia do Paramirim 2022.....142
Gráfico 05 – Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Macaúbas/BA 150
Gráfico 06 – Respostas dos profissionais quanto a equipamentos tecnológicos existentes nas escolas de Macaúbas/BA 151
Gráfico 07 - Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Caturama/BA 157
Gráfico 08 – Respostas dos profissionais quanto a equipamentos tecnológicos existentes nas escolas de Caturama/BA.....162
Gráfico 09 – Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Paramirim/BA 166
Gráfico 10 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Paramirim/BA 169
Gráfico 11 – Porcentagem de fechamento de escolas públicas no T.I. Sudoeste Baiano entre 2011/2022 183
Gráfico 12 - Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Aracatu/BA em 2021 197
Gráfico 13 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Aracatu/BA.....199
Gráfico 14 - Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Barra do Choça/BA em 2021.....203
Gráfico 15 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Barra do Choça/BA. 206
Gráfico 16 - Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Belo Campo/BA em 2021 210

Gráfico 17 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Belo Campo/BA 215
Gráfico 18 – Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Vitória da Conquista/BA 218
Gráfico 19 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Vitória da Conquista/BA 222

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Municípios e Territórios de Identidade na Bahia.....39
Quadro 02 – Relação de municípios participantes da pesquisa 43
Quadro 03 – Instituições, participantes e instrumentos da pesquisa.....45
Quadro 04 – Total de Matrículas/Escolas – Urbano/Rural – Brasil 2011/2022 58
Quadro 05 – Dimensões, Áreas e Indicadores – PAR 4 (2021 – 2024).....95
Quadro 06 – Critérios de pontuação dos indicadores do PAR.....97
Quadro 07 - Principais ações que podem ser executadas na Educação Básica por emendas parlamentares 2023.....106
Quadro 08 – Marcos legais do PAR.....112
Quadro 09 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do Brasil entre 2011 e 2022 120
Quadro 10 – Área, População Estimada e Densidade Populacional do Território de Identidade da Bacia do Paramirim 127
Quadro 11 - Receitas e transferências – Território Bacia do Paramirim (2021).....130
Quadro 12 – Número de matrículas públicas no Território Bacia do Paramirim 2011-2022 137
Quadro 13 – Evolução do IDEB do Território da Bacia do Paramirim 139
Quadro 14 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Macaúbas – 2011/2022.....152
Quadro 15 – Perfil dos respondentes do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC.....159
Quadro 16 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Caturama – 2011/2022 163
Quadro 17 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Paramirim – 2011/2022 170
Quadro 18 - Dados demográficos – T.I. Sudoeste Baiano.....174
Quadro 19 - Receitas e transferências – Território Sudoeste Baiano (2021).....177
Quadro 20 - Número de escolas: Campo/Urbana – T.I. Sudoeste Baiano – 2011-2022....184
Quadro 21 – Número de matrículas no T.I. Sudoeste Baiano entre 2011-2022 186
Quadro 22 – Evolução do IDEB do Território Sudoeste Baiano 2007-2021.....189

Quadro 23 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas “no” campo do município de Aracatu – 2011/2022 200
Quadro 24 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas “no” campo do município de Barra do Choça – 2011/2022 207
Quadro 25 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas “no” campo do município de Belo Campo – 2011/2022 215
Quadro 26 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas “no” campo do município de Vitória da Conquista – 2011/2022 223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - PIB por setor de atividade no T.I. Bacia do Paramirim (2019).....129
Tabela 2 – IDHM/Gini 2000/2010 – Bacia do Paramirim 132
Tabela 3 - Número de escolas públicas no T.I. Bacia do Paramirim – 2011/2022 134
Tabela 4 - Participação dos municípios no PIB do T.I. Sudoeste Baiano em 2019 175
Tabela 5 - PIB por setor de atividade no T.I Sudoeste Baiano (2020) 176
Tabela 6 – IDHM/Gini – T.I. Sudoeste Baiano 2000/2010.....179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I 26

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: FORÇA PRÁTICA E CAMINHOS TRILHADOS. 26

1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA ESSÊNCIA DO OBJETO INVESTIGADO 29

1.2 O TERRITÓRIO COMO LÓCUS DA PESQUISA 36

1.3 DELIMITAÇÕES ESPACIAIS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 39

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA 44

1.5 ANÁLISE DOS DADOS 45

CAPÍTULO II 49

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DE UM MOVIMENTO MEDIADO A PARTIR DA DIALÉTICA ENTRE "A LEITURA DO MUNDO E A "LEITURA DA PALAVRA" 49

2.1 EDUCAÇÃO RURAL VERSUS EDUCAÇÃO DO CAMPO: A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA DA CLASSE DOMINANTE E O PROJETO SOCIETÁRIO EMANCIPATÓRIO. 64

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE DE UMA CONSTRUÇÃO CONTRADITÓRIA ENTRE DISPUTAS DE CLASSES. 75

CAPÍTULO III 86

3 O REGIME DE COLABORAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES 86

3.1 O PAR COMO INSTRUMENTO DE MATERIALIZAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO: A DIMENSÃO INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ESFERA EDUCACIONAL CAMPESINA. 93

3.1.1 A Dimensão Infraestrutura física e recursos pedagógicos do PAR: Fundamentos regulatórios de amparo à Educação do Campo 113

CAPÍTULO IV 123

4 AS AÇÕES DECORRENTES DA EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA: A DIMENSÃO INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS 123

4.1 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO PARAMIRIM 126

4.1.1 A infraestrutura física e os recursos pedagógicos das escolas "no" campo de municípios do Território de Identidade da Bacia do Paramirim 140

4.1.1.1 Estudo no município de Macaúbas/BA 143

4.1.1.2 Estudo no município de Caturama/BA 154

4.1.1.3 Estudo no município de Paramirim/BA 164

4.2 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SUDOESTE BAIANO 173

4.2.1 A infraestrutura física e os recursos pedagógicos das escolas "no" campo de municípios do Território de Identidade Sudoeste Baiano 192

4.2.1.1 Estudo no município de Aracatu/BA 195

4.2.1.2 Estudo no município de Barra do Choça/BA 202

4.2.1.3 Estudo no município de Belo Campo/BA 209

4.2.1.4 Estudo no município de Vitória da Conquista/BA 217

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 226

REFERÊNCIAS 231

APÊNDICES 247

APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas 247

APÊNDICE B: Questionário com questões abertas e fechadas 252

APÊNDICE C: Legislações que amparam a Educação do Campo no Brasil 257

ANEXOS 261

ANEXO A: Projeto aprovado comitê de ética 261

ANEXO B: Dimensões, áreas e indicadores do par (2023) 265

INTRODUÇÃO

Ao analisar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo, por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, constata-se a relevância da temática para a compreensão da materialidade das políticas públicas educacionais nesses Territórios, em que se reconhecem perspectivas, avanços e desafios, bem como necessidades que precisam ser consideradas para que se garanta uma educação de qualidade, como direito de todos e dever do Estado, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988.

O PAR, como instrumento de viabilização de políticas públicas voltadas, entre outros, à Educação do Campo, surge na composição do programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual, segundo Saviani (2007), é o "carro-chefe" do PDE. Conforme argumenta Santos e Nunes (2020, p. 93), o PAR contou com a adesão dos estados, municípios e Distrito Federal, em colaboração com a União, que lhes proporcionou assistência técnica e financeira com o objetivo da melhoria da qualidade da Educação Básica.

Em vista dessa melhoria, o PAR apresenta indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões, a saber: 1 Gestão Educacional; 2 Formação de professores e de profissionais de apoio escolar; 3 Práticas Pedagógicas; 4 Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Para que houvesse viabilidade na consecução dessa proposta de pesquisa, em decorrência das múltiplas ações sucedidas do PAR e da abrangência de articulações, fizemos um recorte para a quarta dimensão.

A Dimensão IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos foi escolhida devido às sucessivas aproximações desta pesquisadora aos estudos relacionados às condições infraestruturais das escolas no campo, originados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC), do qual esta pesquisadora é membra, sendo um estudo que abarca um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado: "Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas", aprovado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 20028619.8.0000.0055, parecer nº 3.589.766.

Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão da materialização da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos do PAR, nas ações destinadas à Educação do Campo, tendo em vista o disposto no artigo 4º do Decreto nº 7.352/2010, que estabelece a concretização da Educação do Campo mediante, dentre outras ações, a construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, além de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca em conformidade com o projeto político-pedagógico e com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

A escolha dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano se deu por fazerem parte da convivência (natural da Bacia do Paramirim) e dos estudos (moradora do Sudoeste Baiano) desta pesquisadora, que busca compreender a realidade concreta desses espaços, tendo em vista a possibilidade de contribuir com a construção de novas ações que fortaleçam e/ou que incentivem a criação de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo nesses territórios, o que demonstra a importância social deste estudo.

Ademais, como desdobramento do envolvimento em atividades realizadas pelo GEPEMDECC, a coordenação territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO), nos territórios da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano, motivou a realização desta pesquisa, além de justificar e consolidar a escolha de tais territórios, uma vez que, por meio do FORMACAMPO, constataram-se fragilidades na implementação de políticas públicas educacionais para os povos do campo, as quais foram evidenciadas por meio da aplicação de questionários a profissionais da educação nesses locais, o que colaborou para a inquietude desta pesquisadora em alçar estudos que aprofundem o conhecimento na temática.

A atuação como assistente social, sendo defensora dos direitos da classe trabalhadora, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA), espaço consolidado de formação de sujeitos, também foi um fator preponderante para a realização deste trabalho. Conhecer a realidade da Educação do Campo, por meio das ações decorrentes do PAR relacionadas à Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, nesses Territórios, proporcionou o entendimento da concreticidade educacional e das vivências de estudantes oriundos do campo desses Territórios de Identidade em estudo, sendo assim, auxiliará esta pesquisadora, na condição de servidora pública, em uma intervenção profissional mais efetiva.

O recorte temporal escolhido foram os períodos entre 2011 e 2022, que se justifica pela visibilidade que o PAR se apresenta a partir de 2011, em seu segundo ciclo, momento em que os municípios passaram a adquirir maturidade sobre as propostas, via constatações e resultados da implantação dos programas ofertados via PAR (SANTOS; NUNES, 2020). Logo, a pesquisa

abarcou o segundo ciclo (2011-2014) e o terceiro ciclo (2016-2020) do PAR, além de apresentar algumas considerações sobre o 4º ciclo (2021-2024), o qual se encontra em percurso no momento desta pesquisa.

Como subsídio de direcionamento para alcance dos objetivos propostos por esta pesquisa, o trabalho guiou-se pela seguinte indagação: Quais as ações da Dimensão IV do Plano de Ações Articuladas (PAR), que fazem parte da Educação do Campo, por meio da dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos, foram implementadas em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, nos anos entre 2011 e 2022?

Além dessa problemática central, outras perguntas auxiliaram na construção dessa pesquisa, a saber: Como a Educação do Campo pode transgredir a lógica da Educação Rural escamoteada nas ações estatais? Como são implementadas, pelo Regime de Colaboração, as ações decorrentes do PAR na Educação do Campo por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios investigados, nos anos entre 2011 e 2022? Por conseguinte, a apreensão das respostas adquiridas mediante a essas indagações foi condição *sine qua non* para a concretização dos objetivos almejados nesta pesquisa.

Desse modo, a partir dessas indagações, buscamos, como objetivo geral, analisar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo, por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, no recorte temporal de 2011 e 2022. Para tanto, consideramos como objetivos específicos: **a)** Compreender a Educação do Campo pela perspectiva do projeto societário defendido pelos movimentos sociais do campo; **b)** Contextualizar o Regime de Colaboração entre os entes federados, como instrumento de efetivação do PAR, enquanto ferramenta de gestão de políticas públicas educacionais; e **c)** Identificar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) em sua Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos e seu envolvimento junto às escolas no campo de municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, nos anos entre 2011 e 2022.

Concernente à fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, recorremos ao método de análise Materialista Histórico Dialético (MHD), uma vez que proporcionou o direcionamento a um caminho de interpretação junto à essência dos fatos investigados, por evidenciar elementos que compõem o todo que abarca esta pesquisa, os quais, muitas vezes, são ocultados da realidade que nos é aparente. Para descortinar a aparência, que é apresentada empiricamente, lançar mão do MHD foi imprescindível para a consecução dos objetivos

propostos, visto que a possibilidade do conhecimento da essência da realidade estudada, a qual contribuiu para o desenvolvimento desse concreto pensado[1], que se materializou neste estudo que lhes é apresentado.

Dessa forma, ao adotar o MHD como método, a pesquisa baseou-se nas categorias da dialética materialista para ir ao encontro do propósito almejado. O universal, o particular e o singular, como categorias de forma, reverberam-se, respectivamente, na compreensão das interconexões que envolvem a Educação do Campo, o Regime de Colaboração, as ações desencadeadas pelo PAR e a materialização dessas ações nas escolas no campo dos Territórios estudados, como categorias de conteúdo, nas quais evidenciaram a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis, presentes no todo investigado, também como categorias de forma resultantes do próprio MHD, as quais exerceram papel fundamental no alcance da essência da realidade em estudo.

Assim sendo, para melhor compreensão da pesquisa realizada, que culminou na construção e materialização deste trabalho, o estudo construído foi circunscrito (não dividido) em quatro capítulos, ao levar em consideração a organização textual, bem como a disposição dialógica entre as partes que compõem o todo. Além disso, por meio dessa demarcação, objetivamos proporcionar a construção do pensamento lógico crítico, mediante a interconexão entre os elementos e, nesse sentido, optamos pelo planejamento dos capítulos adotando a ordem que se segue.

O primeiro capítulo foi pensado para referenciar os caminhos trilhados, a partir da perspectiva metodológica do Materialismo Histórico Dialético. À vista disso, procedemos com uma análise sobre o método e algumas considerações sobre suas especificidades, além de apresentar teóricos e autores/as estudiosos/as sobre o MHD e tecer ponderações a respeito das categorias e as abstenções que decorrem do próprio método em seu uso junto às pesquisas com abordagens de caráter qualitativas/quantitativas, o que justificou a ausência de escolha de uma determinada abordagem neste trabalho. Ademais, foram apresentados/as estudiosos/as sobre políticas públicas, Regime de Colaboração, PAR e sobre a Educação do Campo. Buscamos também apresentar o local da realização da pesquisa, os instrumentos e procedimentos operacionais para coleta das informações, os sujeitos participantes e a análise dos dados.

O segundo capítulo inicia-se com a exposição focada na universalidade do objeto em investigação, com vistas a afunilar, da parte mais geral até chegar ao singular, cujos focos são

[1] Para Marx (2008, p. 26), "o concreto aparece no pensamento como um resultado e não como um ponto de partida. O conhecimento obtido desse modo é uma verdadeira reprodução da realidade."

os resultados da pesquisa, apresentados no quarto capítulo. Dessa forma, como objetivo específico **a)**, analisamos a Educação do Campo, como movimento contra-hegemônico defendido pelos movimentos sociais do campo, e as contradições que emergem a partir do antagonismo entre a Educação Rural, como projeto que se solidifica a partir de interesses capitalistas. Sendo também política pública, o capítulo expõe os marcos legais que envolvem a Educação do Campo, como modalidade educacional gerida pelo Estado. Dessa forma, articulamos a leitura do mundo, na figura da Educação do Campo emancipatória, junto à leitura da palavra, na condição da Educação do Campo como política pública educacional, para evidenciar a importância dessa mediação dialética como ferramenta para transgredir, dentre outras vertentes capitalistas, o Êxodo Rural Exógeno[2].

O terceiro capítulo direciona-se ao conhecimento da particularidade do objeto em estudo, o qual versa, com base no objetivo específico **b)**, sobre o contexto sócio-político conjuntural da sociedade capitalista a partir do viés econômico neoliberal e das políticas públicas educacionais em que se insere o Regime de Colaboração, como ferramenta para se efetivar a articulação entre União e entes subnacionais, por meio da assistência técnica e financeira daquela sendo direcionada a estes. Também se evidencia o PAR como instrumento de efetivação do regime de colaboração entre as esferas federativas e sua quarta dimensão "infraestrutura física e recursos pedagógicos", com os marcos regulatórios que amparam as condições infraestruturais da Educação do Campo.

O quarto capítulo foi designado à apresentação dos resultados encontrados pela pesquisa realizada, expressos pelo objetivo específico **c)**, o qual reflete a essência da realidade educacional dos territórios investigados com a escolha dos municípios de Macaúbas, Caturama e Paramirim (Território de Identidade da Bacia do Paramirim) e os municípios de Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista (Território de Identidade do Sudoeste Baiano), para compreensão das ações decorrentes da IV Dimensão do PAR, que versa sobre as

[2] A reflexão sobre um Êxodo Rural especificado por "Exógeno" surgiu dos estudos realizados sobre os fatores que contribuem para a saída dos povos do campo das suas comunidades, já que, muitas vezes, fica evidenciado que, devido à negação de direitos, ao absenteísmo estatal em áreas campesinas e ao avanço do agronegócio, há um esvaziamento forçado do campo, por não conseguirem manter os meios de subsistência em suas comunidades, haja vista os inúmeros esforços para ascensão do capital, via abandono estatal nessas áreas. Dessa forma, observamos que, este tipo de Êxodo Rural nasce de causas exteriores ao campo, e não pela vontade própria dos camponeses pela migração do grupo comunitário. Assim, pretendemos, a partir dessas observações, introduzir algumas ponderações sobre o Êxodo Rural Exógeno neste trabalho, sem, no entanto, aprofundar o conhecimento sobre a temática, uma vez que, pela delimitação do alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, fica inexequível adentar com profundidade nesse estudo. Portanto, outras pesquisas e novos estudos serão realizados para que possamos, com maior rigor científico, compreender o papel exercido pelo Êxodo Rural Exógeno na sociedade contemporânea.

condições de infraestrutura física e dos recursos pedagógicos nas escolas no campo desses espaços.

A escolha pela investigação baseada apenas nas escolas situadas no campo se deu devido à impossibilidade de adentrarmos nas especificidades de todas as escolas dos municípios selecionados, uma vez que muitos deles têm predominância de estudantes campesinos que estudam em escolas da sede, sendo, portanto, consideradas também escolas do campo, segundo o Decreto nº 7.352/2010. Nesse sentido, as escolas do campo localizadas nas sedes dos municípios, com atendimento predominante a estudantes campesinos, não entraram na pesquisa, sendo selecionadas apenas aquelas situadas em área rural, conforme definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, segundo o inciso II, do §1º, Art. 1º do Decreto nº 7.352/2010.

Por fim, salientamos algumas considerações finais, as quais retomam os pontos principais da pesquisa, ressaltam os resultados, consequências, lacunas evidenciadas, avanços e retrocessos, bem como apresentam algumas questões que, em face da dimensão investigativa limitada pelo tempo e pelo recorte espacial, ainda permanecem pendentes de respostas e de amadurecimento teórico, as quais servirão de base para pesquisas futuras, uma vez que, pelo movimento histórico dialético da sociedade, esta pesquisa não se esgota em si mesma, mas serve como alicerce e ponto de partida para novos estudos, haja vista sua transcendência para além dos muros institucionais acadêmicos, na perspectiva da práxis dessa realidade que está em constante transformação.

CAPÍTULO I

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: FORÇA PRÁTICA E CAMINHOS TRILHADOS

> "Para a execução das ideias são necessários homens que ponham em ação uma força prática."
>
> (MARX, 2011, p. 137).

Este capítulo tem por objetivo expor o percurso teórico-metodológico trilhado, a partir do método Materialista Histórico Dialético (MHD), bem como os procedimentos, os instrumentos e as técnicas utilizados para o tratamento dos dados coletados. Ademais, serão apresentados os sujeitos participantes e os locais em que a pesquisa foi realizada, além da análise dos dados. Nesse sentido, desvencilhar a realidade aparente dos fatos empíricos, relacionados às políticas educacionais e a Educação do Campo, exige-nos a compreensão do todo complexo no qual o nosso objeto de pesquisa está inserido e, para isso, o uso do método MHD foi imprescindível, uma vez que tal método vai até as raízes das problemáticas e apresenta-nos aquilo que não nos é evidente.

Como Lakatos e Marconi (2003, p. 83) afirmam, o método "[...] permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista". Já a metodologia é o conjunto de ferramentas, procedimentos e estratégias indispensáveis para gerar o nexo necessário entre o pesquisador e o objeto pesquisado, a fim de alcançar os resultados almejados. E a utilização do método, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), viabilizou o desvelamento da essência do fenômeno[3], indo além das aparências dos fatos, por meio de uma criteriosa investigação, tendo em vista o conhecimento da realidade concreta.

Essa realidade em que se buscou investigar, com abstrações e, ao mesmo tempo, com aproximações à concepção de mundo e à postura desta pesquisadora, encontra-se permanentemente em transformação. Sobre essa aproximação entre pesquisa e pesquisadora, cabe ressaltar que, "ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à 'nossa verdade', mas buscar conhecer a verdade dos fatos" (FREIRE, 1981, p. 78). Pela dinamicidade do processo histórico

[3] Para Cheptulin (1982, p. 229), "o termo 'fenômeno' pode ser utilizado não somente no sentido de 'corpo', de 'coisa', de 'formação material', mas igualmente no sentido de manifestação, à **superfície da essência de uma coisa**, de um corpo, de uma formação material." (Grifo nosso)

social, esta pesquisa, com o alcance do objetivo proposto, como ponto de chegada, é também ponto de partida para novas pesquisas, uma vez que, em decorrência da abrangência dos fatos que compõem o todo dessa realidade investigada, este trabalho não se esgota na consecução do seu objetivo.

Nesse sentido, a aplicabilidade das categorias inerentes ao MHD forneceu os elementos necessários para apreender a realidade do objeto investigado em suas múltiplas determinações. Logo, o enfoque teórico-metodológico constituiu-se como o caminhar da pesquisadora, em que se guia pela análise de todo o processo investigativo e direciona-se à conduta reflexiva, que antecede ao método, na trajetória do desenvolvimento da pesquisa, tendo em conta a mediação do método e a postura da pesquisadora no processo de aprender e transformar os fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1994). Dessa forma, "o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa". (NETTO, 2011, p. 25).

Assim, para aprofundar o conhecimento sobre o MHD, além dos ensinamentos deixados pelo teórico Karl Marx, considerado o criador do método, caminhamos também ao lado de autores que dialogam com o seu pensamento, os quais contribuíram, significativamente, para compreensão do método, a exemplo de Alexandre Cheptulin (1982), Augusto Triviños (1987), Karel Kosik (2002), Leandro Konder (2008), Gaudêncio Frigotto (1994; 2001), José Paulo Netto (2011), Lígia Márcia Martins (2006), Gisele Masson (2007; 2012), entre outros. A título de explanação, optamos por escrever o nome completo de autores/as e estudiosos/as que contribuíram na construção deste trabalho para facilitar a compreensão ao reconhecê-los/las no decorrer da leitura.

Para compreendermos a Educação do Campo, a fim de elucidar a universalidade da pesquisa, dialogamos com autores como Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (2002), Roseli Salete Caldart (2003), Mônica Molina e Antônio Munarim (2006), Celia Regina Vendramini (2009), Miguel Gonzalez Arroyo (2012), Arlete Ramos dos Santos (2016; 2017; 2020; 2022), Silvana Lúcia da Silva Lima (2020), Maria do Socorro Silva (2018), Maria Antônia de Souza (2008; 2022), dentre outros. Como *lócus* desta pesquisa, trabalhamos junto aos/às seguintes autores/as para compreensão do que chamamos de Território neste trabalho: Milton Santos (2000), Bernardo Mançano Fernandes (1999; 2006; 2009; 2012), Marcos Aurélio Saquet (2007; 2009; 2010), Cintya Dantas Flores (2014) e Wilson José Vasconcelos Dias (2017).

Aprofundamos também nas fundamentações teóricas ancoradas nas concepções de Karl Marx (2008; 2010), Karl Marx e Friedrich Engels (2007; 2011; 2015), István Mészáros (2004;

2008; 2011), Paulo Freire (1981; 1987; 1989; 1996; 2018), Dermeval Saviani (2010; 2011; 2012; 2018), João Barroso (2005), Dalila Andrade Oliveira (2011), Luiz Carlos de Freitas (2012), e outros, para explanar sobre a particularidade da pesquisa em que se sustentam a compreensão sobre as políticas públicas educacionais, o Regime de Colaboração e o PAR, suas contradições e antagonismos, desde a criação até implementação junto à Educação do Campo.

No que concerne aos estudos sobre as ações decorrentes do PAR, debatemos com alguns autores/as como Nalú Farenzena e Patrícia Souza Marchand (2013), Rosimar de Fátima Oliveira e Cacilda Rodrigues Oliveira Cavalcanti (2014), Rute Regis de Oliveira da Silva (2015), Emmanuelle Arnaud Almeida Cavalcanti (2016), Luís Gustavo Alexandre da Silva (2017), Bruna Kelly da Costa (2018), Arécia Susã Morais (2018), Ivanei Carvalho dos Santos (2018), Arlete Ramos dos Santos e Cláudio Pinto Nunes (2017; 2020), Magnólia Margarida dos Santos Morais (2020), João Nascimento de Souza (2021), Claudia Batista da Silva (2021) e Jamile de Souza Soares (2022).

Deste modo, para a realização desta pesquisa, que busca adentrar no conhecimento acerca de políticas públicas educacionais, foi necessária a realização de mapeamentos e levantamentos documentais, como normativas e legislações, além da exploração de websites oficiais de bancos de dados online provedores de informações censitárias, estatísticas e geográficas como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e a plataforma de dados educacionais QEdu[4]. Segundo Ludke e André (2014, p. 45), "os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador [...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto".

Ademais, por meio de um levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), foi possível conhecer algumas publicações contemporâneas, as discussões, os métodos, as teorias e a evolução acadêmica sobre a temática estudada nesta pesquisa.

[4] Segundo o Portal Iede, o QEdu foi criação em 2012 e é um portal de dados educacionais, em que se encontram diversos dados sobre a Educação Básica brasileira com informações sobre o país, os estados, os municípios e também sobre as unidades escolares. Uma iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann.

Assim, este capítulo destina-se a apresentar os percursos teóricos-metodológicos traçados para a realização da pesquisa, com foco na investigação que objetiva analisar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, no recorte temporal de 2011 e 2022, sendo o método, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, uma estratégia de direcionamento a um caminho a ser trilhado e/ou os procedimentos realizados pelo pesquisador, haja vista o conhecimento da essência da investigação.

1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA ESSÊNCIA DO OBJETO INVESTIGADO

Ao realizarmos o presente estudo, com vistas a "observar a conexão íntima que existe entre ele e aquilo que ele não é" (KONDER, 2008, p. 46), apresentamos, *a priori*, aquilo que não seria os objetivos desta proposta, sendo que, para um maior entendimento, consideramos indispensável enfatizar que não há, aqui, a pretensão de trazer as matrizes epistemológicas do método na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, tampouco conceituá-lo como algo que facilmente pode-se recorrer a um dicionário na tentativa de descrever ou classificar aquilo que seria o significado do método. Trata-se, pois, de trazer uma explicitação teórica que corrobore a compreensão sobre o método, capaz de elucidar a aplicabilidade nas pesquisas que envolvem as políticas educacionais, já que "[...] o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto". (NETTO, 2011, p. 28).

Portanto, não se almeja, nem seria possível, neste trabalho, esgotar o estudo pretendido, na medida em que "(...) o conhecimento humano nunca atingirá o ponto de desenvolvimento em que tudo será inteiramente conhecido (...) porque a realidade refletida não é estática, mas transforma-se e desenvolve-se continuamente" (CHEPTULIN, 1982, p. 114). Contudo, objetiva colaborar com o entendimento da importância do Materialismo Histórico Dialético na construção das bases do conhecimento científico que abrangem as pesquisas no campo das políticas educacionais.

Cabe enfatizar que o Materialismo Histórico Dialético não é algo simples de compreensão, uma vez que não nos é apresentado como uma receita de bolo à qual podemos acessar de maneira pragmática e tecnicista. Para o entendimento do método, é necessário muitos estudos, pesquisas e um envolvimento do pesquisador ao seu objeto de pesquisa, por meio de reflexões teóricas que perpassam as condições materiais e ideais da realidade, já que exige uma visão de mundo que contemple muito além daquilo que podemos captar com a capacidade fisiológica que nos é dada pela natureza, sendo que a concretização do método se realiza nas relações sociais e nas contradições da sociedade capitalista de produção. Ademais, demanda conhecimento que supere a percepção imediatista da realidade que se deseja apreender. Nessa perspectiva, o conjunto das concepções da realidade, do mundo e da vida está vinculado ao método (FRIGOTTO, 1994). Conforme Triviños (1987, p. 51), o MHD pode ser compreendido como,

> [...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. [...] significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

De acordo com Marx (2008, p. 47), "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência". Em outros termos, é nas relações sociais que o homem determina sua consciência, seu modo de agir e de compreender o mundo. A consciência, segundo Cheptulin (1982, p. 90), tem ligação com processos que expandem o cérebro, mas, para que a consciência se manifeste, é necessário que o ser possuidor do cérebro esteja incluído em um sistema de relações sociais, em ação com outros homens. São as condições materiais de existência que oferecem ao homem o produto da sua consciência. Ainda conforme o autor, a consciência, como produto do trabalho do homem, bem como resultado do desenvolvimento social, é propriedade da matéria altamente organizada, (CHEPTULIN, 1982, p. 88).

Para a dialética materialista, a existência objetiva é o que caracteriza a matéria, ou seja, sendo a consciência determinada pelas condições subjetivas, a matéria é exterior à consciência. Contudo, cabe ressaltar que a consciência não é constituída apenas do apoderamento prático-espiritual do mundo[5], mas também da práxis objetiva[6], que, em unidade com essas condições subjetivas, interpenetram-se e influenciam-se de modo recíproco. Se desconsiderar a primeira, pode-se chegar ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo, ou, no desprezar da segunda,

[5] Aspecto Antepredicativo (KOSIK, 2002, p. 31)
[6] Aspecto Teórico-Predicativo (KOSIK, 2002, p. 31)

conduz-se ao irracionalismo. E, ao determinar apenas um desses elementos, de forma unilateral, consubstancia-se a necessidade do irracionalismo (KOSIK, 2002, p. 31-32).

Enquanto método de investigação para transformação da realidade, o Materialismo Histórico Dialético busca a compreensão dessa realidade em sua totalidade, nas múltiplas determinações do objeto em estudo, tendo em vista o conhecimento concreto. Para Marx (2008, p. 258), "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso", logo, exprime a possibilidade de captar as singularidades das coisas, para além das aparências manifestas na imediaticidade do cotidiano. Embora aquilo que é essencial no plano ontológico não seja perceptível na imediaticidade do cotidiano, é preciso ter a imediaticidade cotidiana como ponto de partida para apreensão do verdadeiro ser. (MASSON, 2012).

Sendo ponto de partida, a imediaticidade do objeto em estudo exerce papel importante no caminhar do/a pesquisador/a. Todavia, o imediato deve ser visto por meio de abstrações, pois "a abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir 'determinações as mais simples'" (NETTO, 2011, p.44). Nesse aspecto, Kosik (2002, p. 15) faz um alerta de que o imediatismo, o âmbito cotidiano, a regularidade da vida em comum adentra na consciência dos homens e formam um complexo de fenômenos que podem contribuir para a construção do universo da pseudoconcreticidade[7], o qual apreende a aparência fenomênica em detrimento da essência do fenômeno. Não obstante, o mesmo autor concorda que as manifestações e revelações dos fenômenos coadunam na compreensão da essência, visto que, na ausência dos fenômenos, não se alcançaria a essência dos fatos perscrutados. Corroborando o exposto, Anav (2017, p. 34) afirma que

> O método dialético nos apresenta cada fato, cada fenômeno natural ou social, como produto de uma transformação constante, movida pelo processo contraditório explicitado na sequência: tese, antítese e síntese. No próprio momento da nossa observação, o fato ou fenômeno observado não se encontra estático. As transformações prosseguem, embora possamos não enxergá-las imediatamente, razão pela qual vejamos o fenômeno como algo parado, imutável.

Assim, o MHD busca a essência dos fatos investigados em sua unidade dialética, em uma correlação e interdependência entre as propriedades do objeto (CHEPTULIN, 1982). Em concordância com Kosik (2002, p. 20), "a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade". Outrossim, para se alcançar o conhecimento concreto de um elemento investigado, é necessário a abstração dos fenômenos em estudo, uma vez que a

[7] Para Kosik (2002, p. 15), a pseudoconcreticidade é "o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural".

essência do objeto estudado não se revela na imediaticidade, dado que, se houvesse correspondência entre a imediaticidade dos fatos e sua essência, a ciência seria desnecessária (MARX, 2017). Logo, "o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real." (NETTO, 2011, p. 45).

Nesse sentido, o método MHD, na passagem do conhecimento abstrato[8] ao concreto, no estudo da realidade pesquisada, tem como pressupostos as relações sociais desenvolvidas a partir do modo de produção capitalista, o que envolve fatores históricos, políticos, econômicos, culturais e ambientais que possibilitam a compreensão do objeto em sua totalidade, o que não significa conhecer tudo sobre o objeto, uma vez que a realidade não é estática, ela se transforma, no tempo e no espaço. Masson (2012, p. 04) define que "captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados em uma totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades". Nesse contexto, "totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real" (MASSON, 2012, p. 09). É a compreensão das partes de um objeto vinculadas a um todo mais complexo, em que há a interligação das partes entre si e também com o objeto como um todo. Segundo Masson (2007, p. 110),

> O método marxiano aponta que é necessário partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegar a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado às abstrações cada vez mais delicadas, até atingir as determinações mais simples.

Em vista disso, a fim de compreender as múltiplas determinações que compõem os fatos investigados, cabe ressaltar que o MHD dispõe de categorias, as quais são indispensáveis e se fazem presentes em todas as pesquisas cuja abordagem teórico-metodológica é materialista dialética. Cheptulin (1982, p. 128) compreende as categorias como "graus necessários do desenvolvimento do conhecimento social". Assim sendo, *a totalidade, a mediação, a práxis e a contradição*, como categorias de forma do método dialético, englobam e permeiam todo o processo investigativo, a partir de abstrações e aproximações do pesquisador ao seu objeto de pesquisa, os quais estão organicamente interligados. Para Frigotto (1994, p. 82), "o trabalho, as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência".

---

[8] Em estudos realizados sobre a Dialética do Abstrato e do Concreto na Circulação Simples no livro "O Capital" de Karl Marx, Oliveira (2009, p. 31) afirma que o conhecimento abstrato por ser entendido pela "representação de algo, no caso um modo de produção, a que todas as determinações necessárias à sua compreensão não foram ainda somadas.".

> No decorrer do conhecimento do objeto, o sujeito o concebe pelo prisma das categorias, que se criou em sua consciência e, realizando uma síntese categorial, coloca em evidência as propriedades e as ligações próprias a esse objeto e, em seguida, as formas específicas de sua manifestação em um domínio concreto da realidade. Ao mesmo tempo, o sujeito também coloca em evidência as características qualitativas e quantitativas do objeto estudado, das ligações de causa e efeito que lhe são próprias e as leis de seu funcionamento e de seu desenvolvimento. (CHEPTULIN, 1982, p. 140-141)

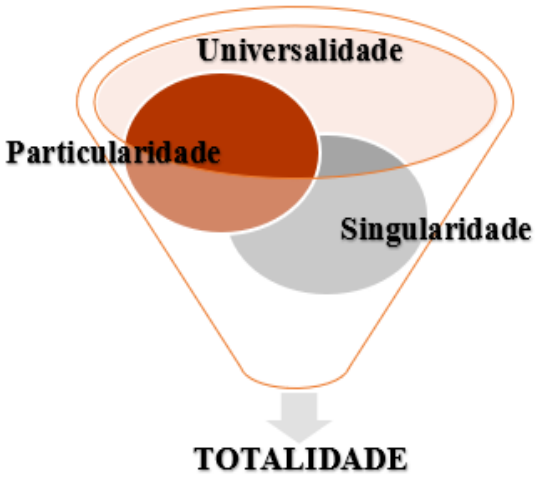
Como categoria que abarca um conjunto de elementos indivisíveis que compõe o todo pesquisado, *a totalidade* consubstancia-se pela interconexão entre as partes, ou as múltiplas determinações que compõem o objeto em investigação, na perspectiva do conhecimento da realidade concreta. Conforme Kosik (2002, p. 44), a totalidade tem por significado a "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) poder vir a ser racionalmente compreendido.". Segundo o autor, a totalidade concreta é representada por momentos, os quais podem ser verificados pela eliminação da pseudoconcreticidade, pelo conhecimento dos aspectos históricos que envolvem o fenômeno e pelo conhecimento do conteúdo objetivo, da função e do lugar histórico do fenômeno. (KOSIK, 2002, p. 61).

A totalidade da dialética marxista, como um "momento de um processo de totalização" (KONDER, 2008, p. 38), abrange as conexões e/ou as *mediações* que se estabelecem entre a *universalidade, a particularidade e a singularidade*, sendo igualmente categorias de forma, em uma relação de interdependência, que se reverberam nas categorias de conteúdo, as quais são representadas neste estudo, respectivamente, pela compreensão das interconexões que envolvem a Educação do Campo, as ações decorrentes do PAR e a materialização dessas ações nas escolas no campo dos Territórios estudados, o que acarreta a formação do todo investigado neste trabalho. Assim, "qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo". (KONDER, 2008, p. 35). Na compreensão da dialética entre as categorias, Cheptulin (1982, p. 196) explica que

> O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte. Sendo uma parte do particular, "todo o geral engloba, apenas aproximativamente, todos os objetos particulares", e "todo particular entra, de maneira incompleta, no geral"', já que ele possui o singular ao lado do geral e que, ao lado das propriedades repetitivas, há propriedades únicas em seu gênero, que são próprias exclusivamente a ele.

A fim de elucidar tal processo, a figura 01 representa um esquema reflexivo que ratifica a construção do conhecimento a partir da universalidade, da particularidade e da singularidade que constituem a *totalidade* do objeto investigado, sendo que há, nesse processo, *a mediação* entre as partes que compõem o todo, *as contradições* que movimentam o todo, e *a práxis*, como atividade transformadora da realidade, desenvolvida pelo/a pesquisador/a.

Figura 01 – Esquema epistemológico sob a ótica das categorias de conteúdo.



Fonte: Elaborada pela autora

A *práxis*, como atividade socio-histórica, construída em relação ao objeto pesquisado, concretiza-se na totalidade das relações sociais, haja vista o conhecimento da realidade em sua concreticidade. De acordo com Kosik (2002, p. 222), "a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade". Assim, o conhecimento real acontece na e pela práxis, uma vez que forma a unidade dialética entre teoria e ação, em que há a reflexão teórica em razão da ação, haja vista a transformação da realidade (FRIGOTTO, 1994). Para Masson (2012, p. 4-5), "a práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo".

Enquanto força motora que avança e condiciona a passagem de um estágio do desenvolvimento do conhecimento a outro (CHEPTULIN, 1982), *a contradição*, que surge a partir da luta dos contrários, é expressão de mesma essência em diferentes aspectos. Esses contrários estão em ligação e exclusão recíprocas e se forjam pela contradição dialética. Estão intimamente ligados, não se destroem. Há uma coexistência entre eles, sendo que se interpenetram e se unem um ao outro, o que representa a unidade dos contrários. Cheptulin (1982, p. 288) assegura que "esse momento da luta dos contrários ganha uma importância particular pelo fato de que ele designa a resolução da contradição e a passagem do objeto a um novo estado qualitativo, o que quer dizer que ele é um ponto nodal do desenvolvimento."

> Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando

> as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão em uma totalidade. (MASSON, 2012, p. 2).

No que tange ao tipo de abordagem qualitativa ou quantitativa, quando da utilização em pesquisas a serem direcionadas pelo método Materialista Histórico Dialético, algumas reflexões surgem no decorrer das análises dos dados estudados e/ou coletados. Ao utilizar o MHD como método de investigação de dada realidade, a preocupação do/a pesquisador/a com o uso de determinada abordagem (qualitativa ou quantitativa) cai por terra, uma vez que qualidade e quantidade são inerentes ao próprio método, sendo que, ao dicotomizá-lo, há um embaraçamento no alcance dos objetivos da proposta de investigação, os quais poderiam ocultar a realidade dos fatos, nos quais as aparências prevaleceriam. Segundo Martins (2006, p. 8-9),

> [...] por detrás das dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, indução x dedução e outras, esconde-se um sério questionamento acerca da própria possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade. Reproduzindo dicotomias, as metodologias qualitativas revelam uma superação **aparente** da lógica positivista, pois atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão. (grifo nosso)

Nessa perspectiva, para o MHD, as abordagens qualitativas e quantitativas estão entrelaçadas, não se distanciam uma da outra, estando em constante correlação, uma vez que, em determinadas circunstâncias, uma se transforma na outra, em um processo de interdependência, no qual as propriedades de uma estão interligadas nas outras. Nesse sentido, Cheptulin (1982, p. 216) afirma que "o materialismo dialético [...] reconhece não apenas as mudanças quantitativas e qualitativas, e sua correlação, mas considera também que essa é uma das leis fundamentais do movimento e do desenvolvimento da matéria". Logo, o pensamento dicotômico entre abordagens qualitativas e quantitativas em pesquisas desenvolvidas pelo MHD ratifica a negação da construção do conhecimento por meio do processo espiralado conforme argumenta Kosik (2002).

Por conseguinte, o Materialismo Histórico Dialético se afasta da dicotomização entre as abordagens de pesquisas dos tipos qualitativas, quantitativas ou quali-quantitativa, pois, para o método, qualidade e quantidade são aspectos intrínsecos ao próprio MHD, tendo em vista o alcance da realidade concreta de determinada investigação científica. Formam uma unidade dialética por estarem interligados e conectados um ao outro, sendo que, ao considerar a dicotomia entre tais abordagens, acarreta-se o comprometimento da concreticidade da realidade investigada, uma vez que não abrange as multiplicidades das determinações dos fatos pesquisados.

Dessa forma, o método Materialista Histórico Dialético, sob a égide das categorias metodológicas, contemplou as pretensões desta pesquisadora, ao realizar as mediações necessárias entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, já que tal método aborda o

todo complexo que envolve o estudo, inclusive as contradições presentes, as quais se fazem pela luta dos contrários, haja vista a práxis transformadora, a qual se forja no caminhar teórico-metodológico e nos aportes epistemológicos construídos a partir do transcurso desta pesquisa.

Tais mediações dialógicas culminaram na consecução dos objetivos propostos, a saber: Compreender a Educação do Campo pela perspectiva do projeto societário defendido pelos movimentos sociais do campo; Contextuar o Regime de Colaboração entre os entes federados, como instrumento de efetivação do PAR, enquanto ferramenta de gestão de políticas públicas educacionais; e Identificar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) em sua Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos e seu envolvimento junto às escolas no campo de municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, nos anos entre 2011 e 2022.

.

1.2 O TERRITÓRIO COMO *LÓCUS* DA PESQUISA

Para além dos conceitos sobre o território comumente trabalhados no sistema de divisão geoespacial[9], pretendemos, no transcorrer deste estudo, trazer algumas considerações epistemológicas que abordam concepções e fundamentos territoriais, respaldados por autores/as que contribuíram para transcender a compreensão do território como divisão geopolítica, tendo em vista entendê-la em uma dimensão dialética, em um conjunto de totalidades que estruturam o todo complexo que é o território. E tratar, especificamente, sobre o território camponês, segundo Saquet (2012, p. 744), "nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, [...] de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal". Estudar o território, nesse sentido, é fundamental para aprofundar a compreensão do estudo relacionado à Educação do Campo, uma vez que "carrega em si o significado territorial". (MOLINA; MUNARIM, 2006, p.38).

> Por essa razão, a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses. (MOLINA; MUNARIM, 2006, p. 38)

[9] Relativo a superfície da Terra – Dicionário Priberam – Disponível em: https://dicionario.priberam.org/geoespacial.

Como *lócus* da materialização das ações do PAR, objeto de estudo desta pesquisa, para Santos (2000, p. 96), o território é o "chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi". Assim sendo, o território é um campo de possibilidades com multiplicidades de sujeitos, culturas, valores, em um universo de diversidades sociais, políticas, econômicas, ambientais, com especificidades e identidades distintas, em que são as relações sociais que contribuem para a determinação e a caracterização do espaço como sendo um território.

Saquet (2020, p. 25) vai ao encontro do pensamento de Santos (2000, p. 96), mas amplia o entendimento, acrescentando que o território além de ter seu significado em correspondência com a natureza e a sociedade, bem como a relação entre economia, política e cultura, o território significa "*ideia e matéria*; identidades, diferenças e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade". Assim, "o território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, de territorialidades, no âmbito das relações que acontecem entre a sociedade e a natureza." (SAQUET, 2007, p.71 grifos do autor).

Dessa forma, a identidade dos territórios constrói-se a partir das conexões com uma série de fatores que estão intimamente interligados e sempre em movimento, os quais fazem com que haja a caracterização daquele espaço como sendo um território. Assim, Fernandes (2006, p. 29) corrobora o entendimento de que as dimensões do território são constituídas por elementos que são formados a partir de relações sociais, tais como: "educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc". Ao reafirmar o pensamento do autor, Saquet (2020, p. 171) enfatiza que

> No território, existe uma pluralidade de sujeitos, em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, no e com o lugar e com outros lugares e pessoas; identidade. Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade, interligam-se, fundem-se um no outro em uma trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável. Os sujeitos interagem com a natureza exterior ao homem. Na relação espaço versus território, também há reciprocidade, pois se entrelaçam, superpõem-se e estão em unidade dialética. Um está no outro. Também são inseparáveis, com a relação tempo histórico versus tempo coexistente constituídas.

Como campo de disputa de poder, o território pode ser compreendido como espaço geográfico, mas, segundo Molina e Munarim (2006, p. 31), "nem todo espaço geográfico é território". Há outros tipos de espaço geográfico como lugar e região. Sendo que o "território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político". Os autores avaliam que

espaço político é diferente de espaço geográfico, tanto pela forma quanto pelo conteúdo, uma vez que o primeiro é desprovido de área, somente dimensões, podendo ser composto por pensamentos e ideologias.

> A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais. Desta forma é produzido um espaço geográfico e ou social específico: o território. O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. (MOLINA; MUNARIM, 2006, p.33).

O território compõe-se das relações sociais que se fazem presentes nesses espaços e está atrelado a uma totalidade mais ampla, o Estado capitalista, sendo composto por totalidades mais simples, estados e municípios, cujo o todo é imbricado por contradições e disputa de classes antagônicas. A partir dessa compreensão, Fernandes (2009, p. 199) afirma que "relações e classes sociais produzem diferentes territórios e espaços que as reproduzem em permanente conflitualidade". Essa conflitualidade surge quando há interesses antagônicos no campo da disputa pelo poder, principalmente interesse de cunho político. Assim sendo, "o sentido da disputa está na essência do conceito de território, que contém como princípios: soberania, totalidade, multidimensionalidade, pluriescalaridade, intencionalidade e conflitualidade". (FERNANDES, 2009, p. 202).

Molina e Munarim (2006) apresentam um exemplo desses embates quando apontam a organização do território na perspectiva do agronegócio, como um espaço propício para o avanço dos objetivos capitalistas, bem como na perspectiva do campesinato, como campo de vivências. Essas distintas visões podem ser corroboradas, segundo os autores, até mesmo nas paisagens. No primeiro caso, a paisagem é homogênea, desconexa de vida, uniforme, o que pode ser evidenciado em pastagens e em grandes extensões de plantações, como eucalipto, soja e milho. No âmbito do campesinato, a paisagem é heterogênea, cheia de vida, espaço comunitário de existência e compartilhamento de experiências, sendo que há a prioridade da coletividade em detrimento da individualidade. Dessa maneira, o território camponês

> É o Lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (FERNANDES, 2012, p. 746)

É nesse campo de disputa de poder entre classes sociais, com posicionamentos opostos, visões e objetivos antagônicos, que se encontra o objeto de estudo proposto nesta pesquisa. O território, como parte do todo que é o Estado Capitalista, sendo aquele formado por totalidades

menores, que são os municípios que os compõem, também é considerado um todo repleto de complexidades, nas quais a Educação do Campo e as ações desencadeadas pelo PAR estão inseridas. Dessa forma, analisar o local a que pertence esse estudo é imprescindível para a compreensão das facetas que abrangem a pesquisa como um todo, e, para adentrar no campo dos dois territórios (Bacia do Paramirim e Sudoeste Baiano), os quais serão mais bem detalhados no capítulo quatro, apresentamos, brevemente, algumas considerações sobre o estado da Bahia, para que assim, possamos situar o leitor no contexto dos Territórios em estudo.

1.3 DELIMITAÇÕES ESPACIAIS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estado da Bahia, localizado na região nordeste do Brasil, é uma unidade federativa composta por 417 municípios, os quais formam 27 unidades de planejamento de políticas públicas, também chamados de Territórios de Identidade, os quais estão detalhados no quadro 01. Com população em 2022, segundo o IBGE, em 14.136.417 habitantes, possui uma densidade demográfica de 25,03 hab/km², segundo último Censo de 2022, sendo o quarto maior estado do País em população. Com área da unidade territorial de 564.760,427 mil km², é o quinto maior estado brasileiro em extensão, sendo o maior estado que compõe a região nordeste do país. A capital do estado é a cidade de Salvador, um dos pontos turísticos mais visitados do estado, que também desempenhou o papel de primeira capital do Brasil no período entre os anos de 1549 e 1763.

Quadro 01 - Municípios e Territórios de Identidade na Bahia

ORDEM	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE (27)	TOTAL DE MUNICÍPIOS (417)	MUNICÍPIOS
01	**Irecê**	**20**	América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, Uibaí, São Gabriel, Xique-Xique.
02	**Velho Chico**	**16**	Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato.

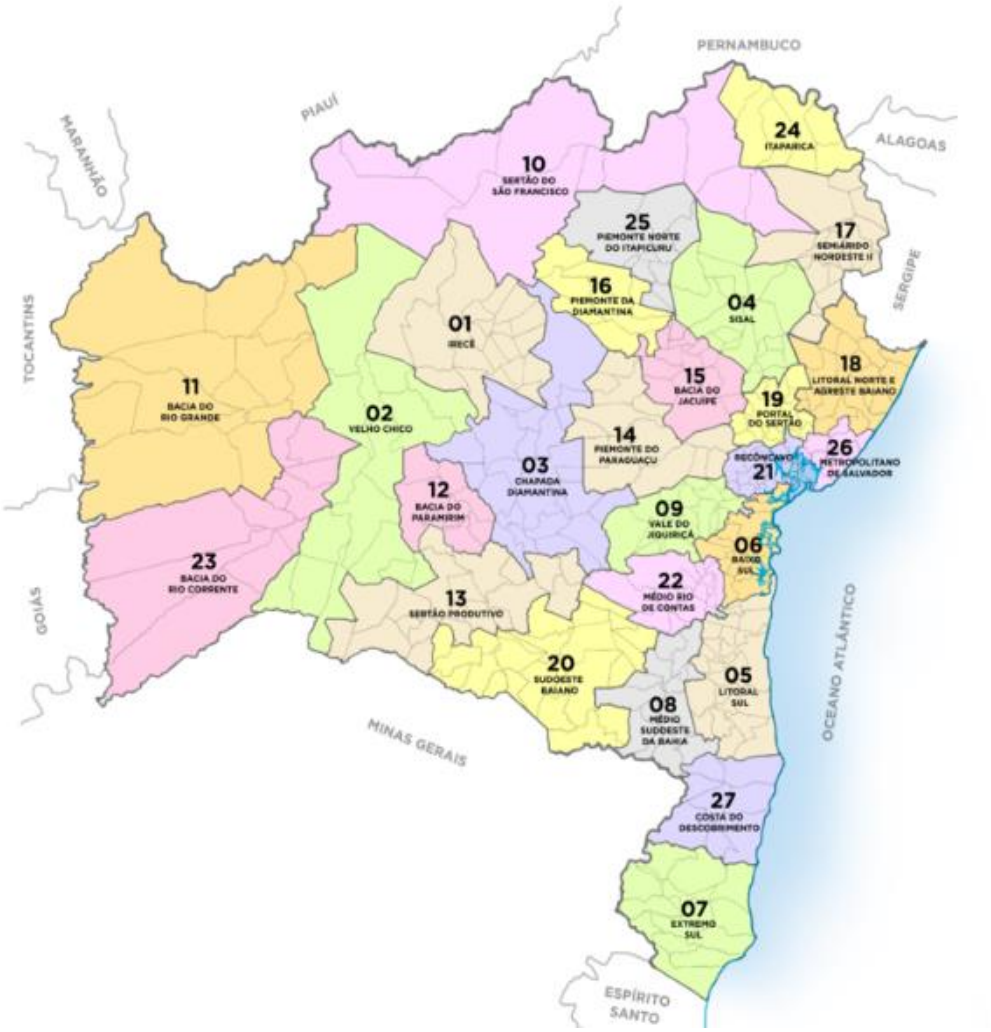
03	**Chapada Diamantina**	**24**	Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner.
04	**Sisal**	**20**	Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente.
05	**Litoral Sul**	**26**	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca.
06	**Baixo Sul**	**15**	Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.
07	**Extremo Sul**	**13**	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.
08	**Médio Sudoeste da Bahia**	**13**	Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória.
09	**Vale do Jiquiriçá**	**20**	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.
10	**Sertão do São Francisco**	**10**	Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho, Uauá.
11	**Bacia do Rio Grande**	**14**	Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolandia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa Do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão Das Neves, Santa Rita De Cássia, São Desidério, Wanderley.
12	**Bacia do Paramirim**	**08**	Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim, Rio do Pires.
13	**Sertão Produtivo**	**20**	Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.
14	**Piemonte do Paraguaçu**	**13**	Boa Vista do Tupim, Iaçú, Ibiquera, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Ruy Barbosa, Santa Terezinha, Tapiramutá.
15	**Bacia do Jacuípe**	**15**	Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço.
16	**Piemonte da Diamantina**	**09**	Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova.
17	**Semiárido Nordeste II**	**18**	Adustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida, Sítio do Quinto.

18	**Litoral Norte e Agreste Baiano**	**20**	Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real, Sátiro Dias.
19	**Portal do Sertão**	**17**	Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova.
20	**Sudoeste Baiano**	**24**	Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista.
21	**Recôncavo**	**19**	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo.
22	**Médio Rio de Contas**	**16**	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã.
23	**Bacia do Rio Corrente**	**11**	Brejolândia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Félix Do Coribe, Serra Dourada, Tabocas do Brejo Velho.
24	**Itaparica**	**06**	Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso, Rodelas.
25	**Piemonte Norte do Itapicuru**	**09**	Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo, Senhor do Bonfim.
26	**Metropolitano de Salvador**	**13**	Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz.
27	**Costa do Descobrimento**	**08**	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Secult/BA (2022)

O território baiano integra grande parte da sub-região do sertão nordestino, que abrange o território central e o Oeste. Com 932 km de faixa costeira, é o litoral mais extenso da faixa costeira brasileira. O estado faz fronteira, ao norte, com Piauí e Pernambuco, ao sul, com Espírito Santo e Minas Gerais, ao oeste, com Goiás e Tocantins e ao nordeste, com Alagoas e Sergipe, conforme mostra a figura 02.

Figura 02 - Mapa da Bahia por divisões territoriais.



Fonte: Secult/BA (2022)

O estado da Bahia caracteriza-se por um relevo de planícies e depressões, com predomínio dos climas tropical e semiárido, sendo o primeiro encontrado ao leste do estado, marcado por elevadas temperaturas e por maior índice de umidade do ar, principalmente no litoral, e o segundo situa-se na região central e oeste baiano, também marcado por temperaturas altas, porém baixa umidade relativa do ar. Destaca-se os biomas do Cerrado, estendendo-se pelo oeste baiano, da Caatinga, que compõem mais da metade do estado, entre as áreas centrais e ao norte, e da Mata Atlântica que abarca a faixa leste, nas proximidades do litoral. Entre os principais rios do estado, encontram-se o São Francisco, Paraguaçu, Corrente, de Contas, Jequitinhonha, Grande, Pardo, Itapicuru.

Como a Bahia está delimitada espacialmente via Territórios de Identidade, o estudo proposto foi realizado com base em municípios que compõem dois Territórios, a saber: Bacia

do Paramirim e Sudoeste Baiano. Com a escolha dos procedimentos baseada na realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionário, selecionamos um total de dois (02) municípios em ambos Territórios de Identidade para a realização de entrevistas, sendo eles: Macaúbas e Caturama (Bacia do Paramirim) e Barra do Choça e Belo Campo (Sudoeste Baiano). Para a aplicação dos questionários, foram escolhidos três (03) municípios do território de identidade da Bacia do Paramirim (Macaúbas, Caturama e Paramirim), devido à quantidade de municípios pertencentes a esse território ser menor, e quatro (04) municípios do território de identidade do Sudoeste Baiano (Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista), por ser este território de maior abrangência. Para tal escolha, foram selecionados os municípios com significativo número de escolas no campo além de serem de fácil acesso a esta pesquisadora, conforme mostra o quadro 02.

Quadro 02 – Relação de municípios participantes da pesquisa

Territórios	**Municípios**	**Entrevistas realizadas**	**Questionários respondidos**
Bacia do Paramirim	Macaúbas	1	264
	Caturama	1	82
	Paramirim	0	100
Sudoeste Baiano	Aracatu	0	58
	Barra do Choça	1	71
	Belo Campo	1	99
	Vitória da Conquista	0	67

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a geração de dados, o emprego da técnica de entrevistas semiestruturadas foi imprescindível, por sua adequação às características do/a entrevistado/a e pela liberdade na aquisição das respostas. Já os questionários foram utilizados por possibilitar atingir um maior número de pessoas, com menor custo e não expor os/as entrevistados/as a influências externas (GIL, 2021). As entrevistas, realizadas conforme roteiro exposto no Apêndice A, aconteceram de forma presencial, sendo que esta pesquisadora foi ao encontro do participante. Dias e horários foram combinados entre o/a participante e a pesquisadora, sempre priorizando o melhor momento proposto pelo/a participante.

Com os questionários, selecionamos perguntas abertas e fechadas, conforme exibido no Apêndice B, tendo por objetivo a coleta de informações e dados sobre a execução das políticas educacionais do PAR que envolvem a infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas do campo, sendo que, segundo o Decreto 7.352/2010, é reconhecida como escolas do campo "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. § 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º". (BRASIL, 2010). No entanto, para esta pesquisa, delimitamos o estudo com base apenas em escolas localizadas no campo.

Contamos com a colaboração do Grupo de estudos e pesquisa – GEPEMDECC, para obtenção dos dados pretendidos, já que foi utilizado o questionário do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC: "Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas", o qual foi aplicado em todos os Territórios de Identidade da Bahia, entre os anos de 2021, 2022 e 2023, o que serviu de subsídio fundamental para a construção deste trabalho.

Ademais, foram selecionados, como recorte temporal, os anos entre 2011 e 2022, e os dados foram gerados a partir de plataformas censitárias e educacionais como o IBGE e o QEdu, respectivamente. As instituições participantes foram as Secretarias Municipais de Educação e Escolas no Campo, considerando os seguintes critérios de inclusão: a) Escolas de grande porte; b) Escolas com maior quantidade de programas dos governos federal e estadual sendo implementados, sendo esses programas preferencialmente do PAR; e foram excluídas da pesquisa as escolas que não cumprirem esses critérios.

Por conseguinte, foram feitas análises documentais por intermédio de resoluções, portarias, decretos e pareceres, para verificar e constatar como vem ocorrendo a materialização das ações, a partir da aplicação das legislações nos municípios analisados, haja vista a garantia de políticas educacionais de qualidade para os/as alunos/as do campo. Além de outros normativos e legislações, também foram realizadas buscas de materiais em sites confiáveis, jornais e revistas, assim como em banco de dados online provedores de informações censitárias, estatísticas e geográficas.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos foi realizada conforme viabilização da proposta de pesquisa, disponibilidade dos/as participantes e envolvimento com as questões relacionadas ao Plano de Ações Articuladas e à Educação do Campo, em uma perspectiva que pudesse apresentar as vivências, experiências desses sujeitos e sua articulação com as políticas educacionais. A

escolha dos pseudônimos ocorreu devido à aproximação desta pesquisadora junto à flora do nordeste brasileiro, em que se optou por nomes de árvores que se apresentam na vegetação dessa região, para mencionar cada partícipe da pesquisa, sem, no entanto, identificá-los/as, conforme descrição apresentada no quadro 03.

Quadro 03 – Instituições, participantes e instrumentos da pesquisa

Instituição	Participantes	Pseudônimos	Instrumentos
Secretaria Municipal de Educação	SEC 1 Técnico/a do PAR Técnica/a do PAR SEC 2	Juazeiro Jurema Umbuzeiro Aroeira	Entrevista
Núcleo Territorial de Educação – NTE	Direção	Algaroba	Entrevista
Escolas do/no Campo	Profissionais da Educação	-	Questionários

Fonte: Elaborado pela autora.

1.5 ANÁLISE DOS DADOS

Ao lançar mão do método Materialista Histórico Dialético, traçamos um caminho lógico de análise de dados, o qual abarca desde as nuances mais específicas até as determinações mais gerais, que vão ao encontro daquilo que se propõe a conhecer por meio da pesquisa na perspectiva da dialética. Não sendo o todo o total dos dados encontrados pela trajetória investigativa, a totalidade, como um agrupamento de dados que guiam, o/a pesquisador/a, por meio de totalidades mais simples, abrange o conhecimento necessário para se alcançar a essência da pesquisa, que foi exibida pela exposição das análises de dados, as quais, segundo Frigotto (1994, p. 88-89),

> representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Sendo assim, ao seguir com um planejamento plausível para realização da pesquisa, que, conforme Gil (2021, p. 28) “consiste, pois, na previsão das ações necessárias para se atingir os objetivos da pesquisa com vistas à provisão dos meios requerido para sua efetivação”, o qual foi baseado em dois estágios de execução (revisão de literatura e coleta, análise e interpretação dos dados), almejamos, inicialmente, compreender a universalidade da pesquisa, a qual se situou na busca e análise bibliográficas e documentais a respeito da Educação do Campo, como movimento contra-hegemônico à Educação Rural, sendo esta estabelecida pelo sistema capitalista de produção, na figura do agronegócio e de políticas neoliberais de corte de gastos públicos, além de ser um fator de contribuição para a reafirmação das facetas das colonialidades do ser, do saber e do poder ainda vigentes na sociedade.

Pelo mesmo ângulo de análise, examinamos também referenciais e normativas que contribuíram para o entendimento da particularidade da investigação, que culminou nos achados sobre o Regime de Colaboração, a necessidade de sua regulamentação, antagonismos e contradições para efetivação e sua implementação. Além disso, como instrumento que reverbera na reafirmação do Regime de Colaboração, o estudo e análise dos dados sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR) foram fundamentais para a compreensão da totalidade investigativa, uma vez que ficaram evidentes tanto a trajetória da construção dessa ferramenta de gestão educacional, quanto os elementos que inovaram e aprofundaram essa compreensão na atualidade em que se encontra a implementação do PAR em seu quarto ciclo de execução (2021-2024). Para Lakatos (2003, p. 174),

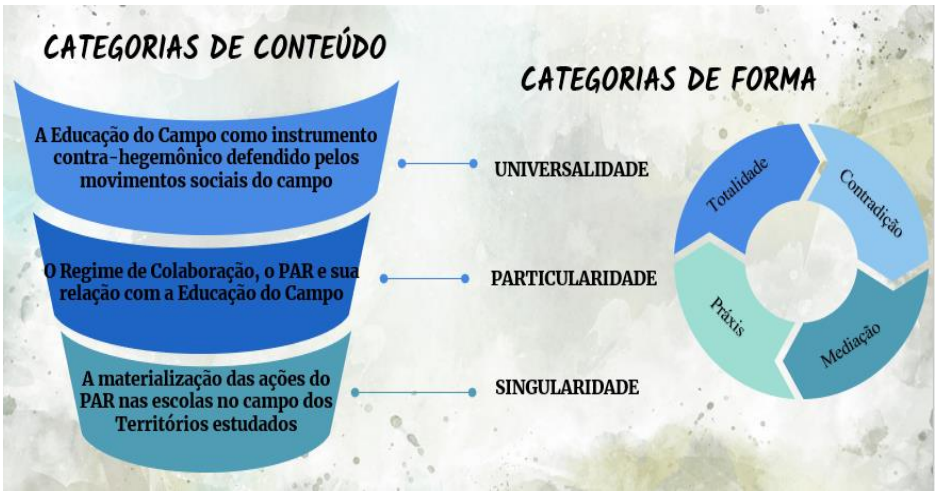
> Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *back-ground* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coletas. [...] É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. [...] O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográficas (ou de fontes secundárias).

A revisão de literatura aplicada a este trabalho consistiu na execução de algumas etapas, as quais foram essenciais para se chegar a uma compreensão lógica do objeto investigado. Ao caminhar em direção às argumentações de Kosik (2002), buscamos construir, pelas fundamentações basilares descobertas no plano das teses, elevar o conhecimento para encontrar as antíteses e assim alcançar a síntese deste trabalho. Em conformidade com o pensamento de Frigotto (1994, p. 89), “a síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das "múltiplas determinações" que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também questões pendentes [...]”.

Dessa forma, também recorremos às orientações de Gil (2021) quando o autor faz indicações quanto à elaboração do plano da revisão da literatura, à identificação das fontes bibliográficas, com os devidos refinamentos necessários, à leitura do material, a qual seguiu um percurso predefinido, organizada pelas leituras exploratórias, seletivas, analíticas e interpretativa, nessa ordem, à seleção de trechos relevantes como conceitos, contradições, conclusões e lacunas identificadas, à importância de fichamentos, anotações e resumos, à organização lógica do trabalho e assim chegar, finalmente, à redação do texto.

Essa revisão de literatura inicial, baseada em consultas a múltiplas fontes bibliográficas como livros, periódicos científicos, teses e dissertações, foi condição *sine qua non* para se garantir um conhecimento aprofundado sobre as temáticas, uma vez que foi por meio dela que verificamos o estado atual do conhecimento a respeito dos assuntos, realizado via aproximação ao tipo de pesquisa conhecido por Estado da Arte. Além disso, elucidamos o significado de conceitos e teorias apontados no transcurso da análise das categorias de conteúdo (Educação do/no Campo, Regime de Colaboração, Plano de Ações Articuladas) e verificamos as categorias de forma do método dialético (universalidade, particularidade, singularidade, totalidade, contradição, mediação e práxis) que mais se evidenciaram nessa passagem qualitativamente espiralada (KOSIK, 2002) do conhecimento abstrato ao concreto, como ilustra a figura 03.

Figura 03 – Categorias de Conteúdo e de Forma analisadas nesta pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Kosik (2002).

No segundo estágio da pesquisa, debruçamo-nos na apresentação dos dados encontrados em bases censitárias, estatísticas e geográficas sobre os territórios investigados, bem como exibimos os dados encontrados em plataformas de informações educacionais, com a realização de análise e interpretação desses dados, além de apresentar a compreensão dos participantes da

pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário realizado pelo grupo de estudos e pesquisa GEPEMDECC, sobre a Educação do Campo, o Regime de Colaboração, o PAR e as condições da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos encontrados nas escolas localizadas no campo desses territórios, com os devidos relatos dos resultados.

A utilização da observação científica em levantamentos de campo, frequentemente realizada em locais em que acontece a pesquisa, com análise precipuamente voltada para o "tipo de edificação, dimensões, estado de conservação e de limpeza etc." (GIL, 2021, p. 11), permitiu a esta pesquisadora, como argumenta Gil (2021, p. 114), "[...] o acesso ao contexto relacionado com os fatos que estão sendo pesquisados.". O autor acrescenta que a comunicação não verbal que é percebida na observação científica, muitas vezes, torna-se mais valiosa do que a comunicação verbal realizada via entrevistas ou aplicação de questionários. Assim, essa observação complementar utilizada pelo delineamento de pesquisa do tipo levantamentos de campo, em alguns municípios com visita *in loco*, contribuiu para uma visão mais aguçada desta pesquisadora.

Dessa forma, com o aporte teórico-metodológico investigativo baseado em fontes seguradas e, cientificamente, confiáveis, além dos estudos anteriores que alicerçaram a construção deste trabalho, com teóricos/as e autores/as renomados/as e com ética profissional reconhecida, com os quais conseguimos dialogar com maestria e responsabilidade, logramos êxito na edificação e materialização desta pesquisa, cujos propósitos vão para além dos muros institucionais da academia, haja vista a oportunidade de poder estar contribuindo para com a sociedade, pela práxis transformadora na qual este estudo está submetido e pelo compromisso que assumimos ao dar seguimento nesse processo cognitivo epistemológico.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DE UM MOVIMENTO MEDIADO A PARTIR DA DIALÉTICA ENTRE "A LEITURA DO MUNDO E A "LEITURA DA PALAVRA"

> "Os camponeses, vendo frustradas todas as suas esperanças [...], começaram a movimentar-se nos *départements*." (MARX, 2011, p. 79)

Para tecer algumas considerações a respeito da Educação do Campo no Brasil, trago, no título deste capítulo, uma citação de Paulo Freire, patrono da Educação Popular, a qual é precursora da Educação do Campo no País (SILVA, 2018). Este célebre pensador, em seu livro Pedagogia da Autonomia, afirma a importância de se considerarem os saberes adquiridos com as experiências vividas pelos sujeitos no processo de "leitura do mundo", conquistadas socialmente, correlacionadas com a "leitura da palavra", sendo instrumento fundamental que "[...] corresponde a 'expulsão' do opressor de 'dentro' do oprimido, enquanto sombra invasora" (FREIRE, 1996, p. 43). Nesse sentido, entendemos que, para que haja a superação dessa sombra invasora, na qualidade de classe opressora ou detentora do domínio dos meios capitalista de produção, que opera na exploração da classe trabalhadora, é imprescindível a atuação de movimentos de transgressão dessa lógica capitalista, sendo a Educação do Campo um desses paradigmas contra-hegemônicos[10].

Assim sendo, consideramos, neste trabalho, o que se chama de leitura do mundo todo o conjunto de saberes, vivências, culturas, experiências como aspectos constituídos pela educação não formal[11] realizada nas comunidades campesinas, por meio de conhecimentos passados de geração em geração, ao longo dos anos, entre seus membros. Além disso, todas as lutas e

[10] Martins e Marteleto (2019, p. 13), ao realizar um estudo sobre cultura, ideologia e hegemonia, a partir dos fundamentos de Antônio Gramsci, afirmam que **hegemonia** é "a orientação cultural, a direção, a dominação e a manutenção do poder exercido pelas classes dominantes através da combinação da força e, sobretudo, da persuasão, da elaboração do consenso ativo para fixação de significados sociais, crenças e variadas formas de construções simbólicas [...]". Continuam as autoras "ela não é, contudo, um processo estável ou imutável, uma força exercida de modo homogêneo pela classe dominante, já que se trata de um complexo entrecruzamento de forças políticas, sociais e culturais que também produzem contra-hegemonias. A dinâmica da hegemonia e da contra-hegemonia tem no conceito de sociedade civil a portadora material da sua figura social."

[11] Segundo Gadotti (2005, p. 02), "A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem."

enfrentamentos pela conquista de direitos e pela preservação de direitos já alcançados, a organização política, a militância são também integrantes dessa leitura de mundo presente nos espaços campesinos. Ao se falar sobre a leitura da palavra, consideramos que esta se faz pelo conhecimento adquirido dentro de muros institucionais administrados pelo Estado, tidos como espaços que ofertam a educação formal[12], tais como escolas, institutos, universidades, dentre outras unidades educacionais, além dos atos regulatórios e instrumentos normativos que amparam todo esse arcabouço institucional. Logo, o processo dialético entre a leitura do mundo e a leitura da palavra é o sustentáculo da Educação do Campo aqui estudada, processo que reverbera na formação de sujeitos críticos, propositivos e protagonistas em suas práxis formativas.

A Educação do Campo, como expressão de princípios democráticos e libertários alavancados por movimentos sociais do campo, nasceu em meio a tensões sociais para que a dialética entre "a leitura do mundo" e a "leitura da palavra" fosse assegurada, como forma da conquista pelo direito à Educação de qualidade aos povos do campo, em que se respeitassem as especificidades que permeavam/permeiam a vida no campo, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos, em conformidade com os anseios dos trabalhadores campesinos que, historicamente, foram invisibilizados, inferiorizados, discriminados e até criminalizados, por defenderem direitos que garantissem melhor qualidade de vida, mediante a promoção de atos reivindicatórios contra os meios de exploração e dominação alavancados pelo "sistema sociometabólico do capital". (MÉSZÁROS, 2011).

Logo, este capítulo visa a apresentar algumas considerações sobre a Educação do Campo em uma perspectiva crítica, emancipatória, que nasce e se reconhece no seio de embates societários distintos, em dissonância com o projeto hegemônico do capital. Além disso, como política pública e modalidade educacional ofertada nas instituições geridas pelo Estado capitalista, evidenciam-se as contradições entre a Educação do Campo que é defendida por movimentos sociais e que se faz presente na leitura do mundo, e que, ao mesmo tempo, é referenciada por meio das legislações, a qual é ofertada entre os muros institucionais do Estado, na condição de leitura da palavra, que, muitas vezes, tem como pano de fundo a Educação Rural, a qual reproduz o Êxodo Rural Exógeno, como projeto basilar da classe dominante para as populações do campo na atualidade. Ademais, o capítulo versa ainda sobre a Educação do

[12] Segundo Gadotti (2005), "A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação."

Campo e sua interdependência com instrumentos como o PAR para a efetivação exitosa dos princípios que a conduz.

Assim, ao referenciar a Educação do Campo e seu papel na formação da consciência crítica social, de oposição aos ideários capitalistas na condição da Educação Rural, que será explanada mais adiante, é necessário fazer um *détour*[13] (KOSIK, 2002) aos marcos históricos que suscitaram a necessidade do surgimento desse movimento contra-hegemônico no processo de afirmação de direitos e no reconhecimento das especificidades da população campesina, condição fundamental para a implementação de políticas educacionais no Brasil. Sousa, Moreira e Souza (2021, p. 262) argumentam que "refletir sobre a Educação do Campo requer analisar seus interesses, sua gênese e compreendê-la enquanto campo de disputa entre modelos distintos de sociedade".

Em seus primórdios, a Educação, como política desenvolvida pelo Estado nas comunidades rurais, surge "para" os povos do campo, de forma verticalizada, em que se figuravam na ponta superior os agentes e instituições públicos e, na parte inferior, os sujeitos campesinos, os quais seriam os receptores dessa política centralizada. Por ser uma educação "para" e não "junto" aos povos do campo, tem-se a Educação Rural, a qual dá início aos processos educacionais para os povos campesinos, porém com propósitos alienantes e expansionista do sistema capitalista vigente.

A oferta da Educação direcionada aos povos do campo no Brasil, em sua origem e no transcurso do século XX, surge para suprir determinadas demandas da classe dominante, tendo em conta a necessidade da manutenção do poder e da acumulação de capital. Primeiramente, com o Ruralismo Pedagógico, entre a década de 1920 e 1940, que atribuiu às escolas rurais a responsabilidade pelo dito "atraso do campo" e pelo êxodo rural, em um discurso de tentativa de fixação do homem no campo por meio da construção de unidades escolares nas áreas rurais, tendo por finalidade a disseminação do ideário de modernização capitalista no meio rural. (SILVA, 2018).

> O Ruralismo Pedagógico foi um discurso que atribuiu à falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem a terra à inexistência de escolas rurais, como sendo esta uma situação predominantemente cultural. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade. Esse discurso trouxe pela primeira vez os problemas concretos das escolas na área rural, mas, ao mesmo tempo, imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que passa a acompanhar os movimentos oficiais de Educação Rural até décadas recentes, pois embora defendesse a eliminação

[13] Segundo Kosik (2002, p. 27), "como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detóur* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detóur* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade [...]".

> da marginalidade social, levava uma integração do campesinato à ideia modernizadora do capitalismo. (SILVA, 2018, p. 83)

Além disso, naquele contexto, período do governo provisório de Getúlio Vargas, com a crise cafeeira, houve uma acentuação do êxodo rural, a partir do crescimento exponencial de indústrias e de comércios nos grandes centros, e, com isso, a necessidade de maior quantitativo de mão de obra para atuar nesses espaços, o que, consequentemente, gerou uma elevação pujante da população em áreas urbanas. Com esse aumento populacional, muitos problemas sociais foram surgindo e, assim, o governo se viu obrigado a intervir na situação para conter o avanço desses problemas. Uma das soluções apontadas foi a tentativa de fixação do homem no campo, por meio da criação de escolas nas áreas rurais. (PAULA; ANSELMO FILHO; NOGUEIRA, 2022).

> [...]com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo. (SANTOS, 2016, p. 179)

Em oposição ao Ruralismo Pedagógico, outra corrente instala-se no País, a partir da década de 1950, no que se refere aos serviços educacionais aos povos do campo. O Urbanismo Pedagógico compreende que as populações rurais deveriam ter os mesmos serviços educacionais ofertados nos centros urbanos, inclusive os conteúdos e a proposta pedagógica que seriam direcionados ao público urbano seriam também aplicados no campo, uma vez que a cidade, nesse contexto, é superior ao campo, por possuir tecnologias e ser considerada moderna, em uma lógica homogeneizante e/ou adaptativa do homem do campo às determinações citadinas. Dessa forma, o interesse agora, diferentemente das intenções escamoteadas pelo Ruralismo Pedagógico, é expulsar o homem do campo. É fazê-lo acreditar que a cidade lhe trará melhor qualidade de vida e que o campo é lugar de atraso. A lógica é a expansão do capital por meio de atividades do agronegócio[14] em terras que antes pertenciam ao campesinato. (SILVA, 2018; SANTOS, 2016).

Ribeiro (2010, p. 172) argumenta que, quando havia interesses capitalistas, por parte da classe dominante, em expropriar a terra, por meio da promoção de conflitos entre os agricultores

[14] Para Leite e Medeiros (2012, p. 81), o termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante.

com consequente desarticulação, e implantar um sistema agrícola com fatores alienantes que gerasse sujeição dos trabalhadores do campo às dependências científicas e tecnológicas, eram incrementadas políticas públicas, em especial, políticas públicas educacionais com maior proporção de recursos, com vistas ao cumprimento dos objetivos do capital. Nesse sentido, o Urbanismo Pedagógico contribuiu com os anseios capitalistas, já que, pelos próprios aparatos estatais, difundia o ideário modernizador alienante de inferiorização do campo em relação à cidade, que culminou na expulsão dos camponeses de suas terras.

Como forma para transgredir essa lógica do avanço capitalista no campo, que era/é considerada como posta, pronta e acabada, a organização coletiva de movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em 1987, junto a reivindicações pela reforma agrária, "vendo frustradas todas as suas esperanças [...], começaram a movimentar-se nos *départements*" (MARX, 2011, p. 79), por meio de questionamentos à lógica desse Urbanismo Pedagógico instalado e a problematizar qual o tipo de escola era necessário para abarcar as singularidades que permeavam a vida campesina em acampamentos e assentamentos, que respeitasse suas especificidades e os reconhecesse como protagonistas das relações sociais que envolviam a comunidade escolar. (CALDART, 2003).

Além disso, aprofundaram em questionamentos acerca da formação dos profissionais docentes, da prática pedagógica, bem como dos conteúdos escolares a serem trabalhados no contexto campesino. Essas indagações apontavam para a exposição de uma ferida histórica vivenciada pela população do campo quanto às condições precárias de implementação de políticas públicas educacionais praticadas nos espaços campesinos. Dessa forma, o MST foi o precursor de reivindicações e protagonista de lutas a favor das políticas educacionais associadas aos povos brasileiros do campo (SOUZA, 2022).

> O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. (CALDART, 2003, p. 62).

Assim sendo, com vistas a um projeto educacional construído pela horizontalidade das relações que circundam a transversalidade da realidade campesina junto à luta pela terra, como meio de produção e reprodução da vida, começa-se a pensar uma educação que, precipuamente, assegure o elo que une os propósitos emancipatórios dos sujeitos, que buscam, pela leitura do mundo, o reconhecimento dos seus valores históricos, às práticas pedagógicas implementadas

institucionalmente, desenvolvidas pela leitura da palavra, tendo em vista a conexão dialética entre propósitos emancipatórios e práticas pedagógicas pela práxis formativa dos sujeitos. À vista disso, buscava-se uma escola comprometida com os anseios da classe trabalhadora, uma vez que "a negação, a precarização da escola é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes" (ARROYO, 2012, p. 562).

Dessa forma, para além de garantir os meios para escolarização, a escola precisava/precisa ser pensada para reafirmar a identidade socio-histórica do povo campesino, em uma perspectiva de valorização ontológica, e, sobretudo, pelo reconhecimento estatal da necessidade de efetivação de políticas públicas educacionais, com foco na eliminação de fatores estereotipados de exclusão, subalternização e inferiorização, há tempos disseminados. Assim, surge a matriz da Educação que hoje é conhecida como Educação do Campo, cujos aspectos estão intrinsecamente relacionados ao projeto educacional defendido pelos movimentos sociais do campo.

Desse modo, como ponto de partida para se consubstanciar a educação pretendida, acontece o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo MST, em 1997, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). "Assim o ENERA, foi um episódio importante para o caminho que vinha sendo construído para o debate sobre a educação do campo". (PAULA; ANSELHO FILHO; NOGUEIRA, 2022, p. 52).

Nesse cenário, buscava-se desvencilhar do paradigma de educação rural, implementado até então no País, e aproximar-se da educação do campo, a qual se expande com as discussões realizadas a partir da primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", que aconteceu em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 e 31 de julho de 1998. Até então a proposta educacional era tratada como Educação Básica do Campo, e foi somente a partir de 2002, com as discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, entre os dias 26 e 29 de novembro, que passou a ser chamada Educação do Campo. (CALDART, 2012).

Nesse percurso, ainda dentro das discussões surgidas a partir do I ENERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado pela Portaria nº 10/1998, em 16 de abril de 1998. A partir de 2001, ao integra-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Pronera reafirma "o compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos

estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país". (SANTOS, 2017, p. 216).

> [...] esse programa nasceu em decorrência das lutas sociais que visavam as relações entre trabalho e escola, e encontro com as expectativas dos moradores da zona rural. Tinha-se a preocupação com a forma de alfabetização que se oferecia às populações das áreas do campo, dando ênfase à alfabetização e à educação de jovens e adultos, bem como a garantia da formação de professores para atuar nas áreas de Reforma Agrária. Também era preocupação do Pronera garantir aos assentados a escolaridade, a formação profissional, e produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários para essas populações. (PAULA; ANSELHO FILHO; NOGUEIRA, 2022, p. 53).

Ainda em 1998, é criada a Associação Nacional Por Uma Educação do Campo, à qual se integram membros da CNBB, do MST, da UnB, da UNESCO e do UNICEF. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Segundo Santos, (2017, p. 215), tal Associação é uma "entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional". O autor cita algumas ações promovidas pela Associação: as duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, nos anos de 1998 e 2004; a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no campo em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a formação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SANTOS, 2017).

O Seminário Nacional "Por Uma Educação do Campo", realizado em 2002, que gestou o documento chamado "Declaração 2002", reafirmou a articulação entre um projeto nacional de educação e a Educação do Campo, em que se considera como as principais linhas de ação: o ser humano e a plenitude dos processos de humanização; a contraposição à lógica da precarização da escola do campo; direito à educação de qualidade e voltada aos interesses das populações campesinas; vinculação do movimento pela Educação do Campo a projetos de desenvolvimento para o Brasil; uma escolarização que compreenda todos os processos sociais da formação humana; luta pelo respeito e pela valorização profissional dos educadores e educadoras do campo; defesa por um projeto de educação integral; luta por políticas públicas educacionais; reconhecimento da importância dos Movimentos Sociais do Campo; educação como instrumento de participação democrática e justiça social; implementação dos normativos conquistados; e, principalmente, luta por uma Educação do Campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

> Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13) (GRIFOS DOS AUTORES).

Caldart (2002), ao analisar o processo de construção histórica ainda em curso sobre a Educação do Campo, apresenta uma síntese da importância do significado social da nomenclatura, ao afirmar o movimento de luta social dos trabalhadores camponeses por uma educação, mas que não era uma educação qualquer, mas sim uma educação que seria feita por eles próprios e não em nome deles. Assim, "a Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido". (CALDART, 2002, p. 263) (GRIFOS NOSSOS).

Para Kolling, Nery e Molina (1999, p. 19), ao explanar sobre o conceito de Educação do Campo, por ser *do* campo, esta educação representa um "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". Dessa forma, os autores asseveram a relevância de se ter, não apenas escolas *no* campo, mas também escolas *do* campo, sendo que, para isso, é preciso ir além e construir escolas que tenham projetos político-pedagógicos vinculados "às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo". Ou seja, escolas que defendam "os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população". (FERNANDES, 1999, p. 51-52).

Com a realização da segunda Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, em agosto de 2004, também em Luziânia-GO, com o tema "Educação do campo: direito nosso, dever do Estado", foram apontadas muitas problemáticas das quais a população campesina vinha enfrentando: falta de escolas para crianças e jovens, infraestrutura escolar precária, falta de profissionais qualificados no atendimento à população do campo, currículos em desacordo aos interesses campesinos e um abissal analfabetismo entre mulheres do campo. (PAULA; ANSELHO FILHO; NOGUEIRA, 2022, p. 54). A partir desse contexto, muitos foram os avanços conquistados pela Educação do Campo, tanto na esfera acadêmica, por meio de estudos e pesquisas desenvolvidas na área, como pela expansão das legislações, as quais asseguram a Educação do Campo como um direito do povo campesino e política pública de responsabilidade estatal.

> Entre as conquistas da Educação do Campo, no âmbito das políticas públicas, podemos citar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no campo, instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (SOUZA, 2020, p. 52).

Assim sendo, a Educação do Campo, como um projeto de sociedade[15] defendido pelos movimentos sociais, passa a ser também política pública[16] educacional, por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, a qual reafirma a importância do investimento em ações e iniciativas educacionais, como as ações que são desenvolvidas por meio do PAR, para que seja implementada de forma satisfatória em unidades educacionais que atendam aos povos campesinos. Como práxis formativa para a emancipação humana, a Educação do Campo está em contraposição aos objetivos do capital, que andam em direção ao enfraquecimento das áreas rurais, seja na implementação precária, seja na ausência de políticas públicas educacionais nesse âmbito, haja vista o fortalecimento do agronegócio via Educação Rural, como matriz do Êxodo Rural Exógeno, que se origina de causas externas ao contexto campesino, mas que resulta no afastamento dos povos das suas comunidades, pelo absenteísmo estatal nessas áreas.

Cabe ressaltar que, conforme Art. 1º, §1º, inciso I do Decreto nº 7.352/2010, que trata sobre a política de educação do campo, são consideradas populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, além daqueles que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Nesse sentido, a legislação contempla, para além daqueles que se encontram especificados no texto da norma, outros trabalhadores não descritos, mas que tenham, como meio de subsistência, a conexão com o campo.

Assim, Costa e Cabral (2016, p. 200) argumentam sobre a importância da educação contextualizada para a valorização e o fortalecimento da diversidade sociocultural existente nos espaços campesinos, sendo que, para isso, é necessário que a Educação do Campo seja edificada pelos pilares da valorização cultural, social, política, econômica e histórica do povo do campo, cabendo a criação de meios para oportunizar a participação desse sujeitos na totalidade do meio social, envolvendo-os nas deliberações estatais, tendo em conta a articulação junto ao desenvolvimento do planeta de maneira sustentável. Todavia, esta não é uma tarefa fácil, já

[15] Aqui, esta sociedade "não é o somatório de indivíduos com suas experiências de vida e sentimentos singulares. Ao contrário, a vida social constitui-se em uma totalidade articulada de complexos sociais parciais, nexos e relações que os indivíduos estabelecem entre si pela mediação de diferentes necessidades, sentimentos e interesses materiais. (SANTOS, 2009, p. 74-75)

[16] Para Hochman, Arretche e Marques (2007, p. 69), a política pública pode ser resumida "como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o 'governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real."

que, como justifica Santos (2009, p. 84), “garantir a objetivação da diversidade humana na vida cotidiana exige nova sociabilidade [...]”.

Embora se evidenciem, nesse cenário, muitas conquistas, principalmente ao considerar os aspectos normativos, muitos desafios ainda permanecem e precisam ser sanados para que a Educação do Campo, de fato, sobressaia em direção aos interesses da população do campo. Ademais, mesmo com a promulgação de inúmeros dispositivos que asseguram uma educação de qualidade aos povos do campo, o que se observa, na atualidade, é um desmonte dessas políticas, arduamente, conquistadas. Santos (2017, p. 213) apresenta um resumo das diversas problemáticas que hoje se destacam no campo educacional brasileiro:

> No âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas no campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas no campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” esteve vinculada aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

Ao referenciar o numeroso fechamento de escolas no campo no País, é preciso lembrar que, desde 2014, criou-se a Lei nº 12.960/2014 que inibe o fechamento de escolas campesinas, ao estabelecer que tal ato deverá ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Porém, contraditoriamente, entre os anos de 2011 e 2022, registou o quantitativo de 23.593 escolas públicas no campo fechadas, em todo o Brasil, conforme é apresentado no quadro 04, o que demonstra que, mesmo com a Lei nº 12.960/2014, resguardando os direitos da população campesina em ter escolas próximos a seus lares, o que prevalece são interesses capitalistas de cortes de gastos em detrimento de garantias legalmente asseguradas.

Quadro 04 – Total de Matrículas/Escolas – Urbano/Rural – Brasil 2011/2022

ANO	**Nº Total de Matrículas**		**Nº Total de Escolas**	
	URBANAS	RURAIS	URBANAS	RURAIS
2022	33.899.242	5.085.425	85.250	52.085
2021	33.893.033	5.383.488	84.915	52.913
2019	33.987.326	5.335.465	84.483	54.693
2017	34.970.543	5.608.424	84.662	60.064

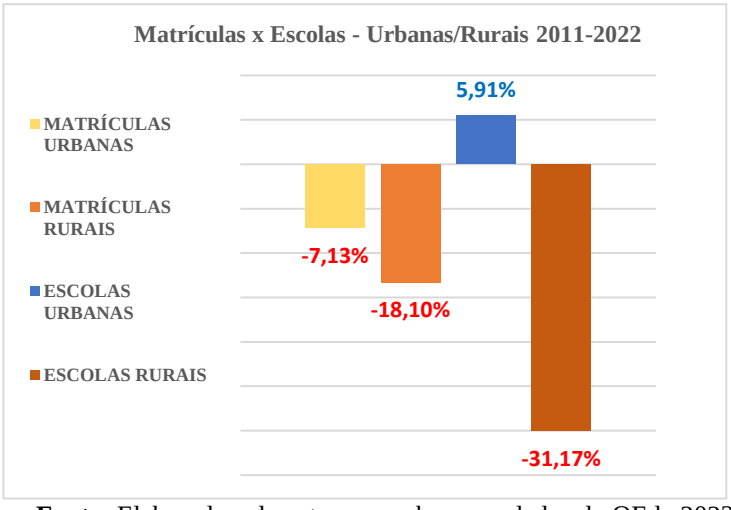
2015	33.702.602	5.592.688	82.627	64.091
2013	35.222.517	5.881.738	81.665	70.219
2011	36.505.286	6.209.703	80.486	75.678

Fonte: Elaborado pela autora, com base no QEdu (2023)

Ao recorrermos aos estudos de Silva (2021), sobre o fechamento de escolas no campo em territórios baianos, observamos que, o ato de se fecharem escolas no campo é justificado, dentre outros argumentos, pela contenção de gastos, haja vista a ausência de estudantes no campo, o que é um pressuposto plausível de refutação, na medida em que, pelo quadro 04 apresentado, fica ratificado o número expressivo de estudantes matriculados em unidades campesinas, o que demonstra a necessidade de escolas nesses espaços. Além disso, verificamos também que o número de fechamento de escolas no campo não condiz com a diminuição do número de matrículas no campo.

Conforme explicitado no gráfico 01, em paralelo à redução de 18,10% de estudantes do campo, houve a subtração descabida de 31,17% de escolas no campo. Ao passo que, com a diminuição de 7,13% de alunos que estudam em espaços urbanos, pelo contrário, houve uma elevação do número de escolas na cidade, passando de 80.486, em 2011, para 85.250, em 2022, o que representa um percentual de 5.91% de acréscimo de unidades escolares nas cidades, o que pode ser justificado pelo expressivo fechamento de escolas no campo e a necessidade desses estudantes campesinos em buscar o acesso educacional nos centros urbanos.

Gráfico 01 – Variação percentual entre número de matrículas e escolas – Urbanas e Rurais – entre os anos de 2011 e 2022 no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do QEdu 2023.

Dessa forma, para além de constatar o afastamento estatal nas áreas campesinas com a prevalência de políticas neoliberais de contenção de gasto público, notamos também que há uma tentativa de esvaziamento do campo, ao direcionar estudantes campesinos às cidades, o que justifica o aumento no quantitativo de escolas citadinas e um menor número de redução de matrículas na cidade, sendo a política de transporte escolar, pelos moldes capitalistas, a força motriz que impulsiona o fechamento de unidades escolares no campo. Silva (2021, p. 49) afirma que "muito tem sido os gastos com o transporte de estudantes das áreas rurais para áreas urbanas, portanto, tais justificativas para o fechamento de escolas no campo são inócuas e controversas que demandam discussões quanto à qualidade da educação".

Além da posição arbitrária que impôs um enfraquecimento às lutas sociais nos últimos tempos, bem como a inércia estatal no cumprimento das disposições legais para a garantia dos direitos à população do campo, vive-se, hodiernamente, um contexto de retrocessos sociais em que, um dos povos mais penalizados com a implementação de políticas neoliberais tem sido o homem e a mulher do campo, que, historicamente, carregam em si um fardo histórico social de perversidades por defenderem um projeto societário diferente do que está posto, que culmina, muitas vezes, em perdas humanas, como o acontecido no Massacre de Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, em que 21 trabalhadores rurais foram assassinados (BARBOSA, 2020); a tragédia ambiental com rompimento de barragem em Mariana-Minas Gerais, que vitimou 19 pessoas (PORTAL G1, 2020)[17]; em 25 de janeiro de 2019, mais um rompimento de barragem em Minas Gerais, dessa vez na cidade de Brumadinho, que ceifou a vida de 270 pessoas (PORTAL G1, 2023)[18]. Ao iniciar o ano de 2023, vive-se uma tragédia humanitária[19] nas terras indígenas dos povos Yanomami, nos estados do Amazonas e Roraima, que são vitimados por doenças e contaminações decorrentes do garimpo ilegal na região. Assim, evidencia-se um cenário de devastação em áreas campesinas, como salientam Nogueira, Franco e Andrade (2022, p. 15)

> O projeto neoliberal em que a sociedade brasileira está inserida apresentou um dos seus vieses mais brutais para a sociedade civil, destruindo as conquistas realizadas pelos movimentos sociais e pelas camadas mais pobres e vulneráveis da nossa

[17] Disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/11/05/tragedia-de-mariana-5-anos-sem-julgamento-ou-recuperacao-ambiental-5-vidas-contam-os-impactos-no-periodo.ghtml. Acesso em: 11 de fev. 2023.

[18] Disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/01/25/quatro-anos-da-tragedia-em-brumadinho-270-mortes-tres-desaparecidos-e-nenhuma-punicao.ghtml. Acesso em: 11 de fev. 2023.

[19] Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/01/29/malaria-pneumonia-desnutricao-contaminacao-por-mercurio-fantastico-mostra-a-tragedia-humanitaria-na-terra-indigena-yanomami.ghtml. Acesso em: 11 de fev. 2023.

> sociedade. Vivenciamos o acirramento nos discursos "oficiais" pela retomada da mineração em terras indígenas, destruição da floresta amazônica, além da violência no campo e na cidade e dos grandes conflitos nas terras indígenas. [...] O contexto político em relação à Educação do Campo não favorece o desenvolvimento de propostas emancipadoras para os povos do campo, como território de produção de conhecimento e formação humana. A Educação do Campo associa o trabalho do homem do campo à sua cultura, se contrapõe ao modelo capitalista que, ao longo de suas modificações, tem intensificado a exploração da terra e do homem pelo homem.

Essa exploração do homem pelo homem, enfatizada pelas autoras, evidencia a face mais cruel do capitalismo, em que prevalece a subordinação de alguns em favorecimento de outros, sob o rito da liberdade imposta pela classe dominante. Para Marx, (2011, p. 25), "os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram". Assim, tal liberdade, disseminada pela perspectiva da autonomia, em que todos têm o direito de decidirem sobre suas vidas e agirem conforme seu livre arbítrio, esconde a tentativa de ludibriar o pensamento social para que possam acreditar que realmente são livres e que, com essa liberdade, necessitam minimamente, e cada vez menos, da intervenção estatal na resolução de questões sociais, pela via da implementação de políticas públicas. Sendo explorada gradativamente, a classe trabalhadora se vê enfraquecida, e, consequentemente, afasta-se das lutas e enfrentamentos por uma condição de vida melhor.

> A liberdade na sociedade capitalista continua sempre a ser, mais ou menos, o que foi nas repúblicas da Grécia antiga: uma liberdade de senhores de escravos. Os escravos assalariados de hoje, em consequência da exploração capitalista, vivem de tal maneira acabrunhados pelas necessidades e pela miséria que nem tempo têm para se ocupar de "democracia" ou de "política"; no curso normal e pacífico das coisas, a maioria da população encontra-se afastada da vida político-social. (LÊNIN, 2017, p. 112-113).

No que diz respeito à Educação do Campo, enquanto paradigma que reconhece a leitura do mundo como precedente à leitura da palavra (FREIRE, 1989), outra luta que precisa ser travada é a superação da lógica escolar citadina implementada em áreas rurais, sob o mesmo escopo capitalista de homogeneização e subordinação do campo em relação à cidade, defendido desde os primórdios do Urbanismo Pedagógico. Para Dias, Santos e Marques (2022, p. 148), ao transpor a escola urbana e todos seus aspectos para serem trabalhados nas escolas no campo, há uma desconsideração dos direitos, das histórias de vida e das singularidades dos campesinos, haja vista a preservação de projetos conservadores, a perpetuação do paradigma da Educação Rural e efetivação de interesses da classe dominante.

Em conformidade com o pensamento das autoras, a Educação do Campo, ao corresponder à matriz pedagógica do trabalho e da cultura, "[...] valoriza a multiplicidade de saberes, àqueles que foram construídos dentro e fora dos muros escolares, saberes produzidos na família, na lavoura, nos movimentos sociais, saberes que promovem vínculos de

pertencimento ao campo, entre outros". (DIAS; SANTOS; MARQUES, 2022, p. 148). Souza (2022, p. 30) reconhece a necessidade de superação de práticas pedagógicas conservadoras e destaca que

> reconhecer a existência de materiais pedagógicos produzidos por coletivos de pesquisadores e de comunidades do campo, das águas e das florestas é um dos desafios e caminhos para superação de práticas pedagógicas conservadoras, determinadas por relações hierárquicas, conteúdos homogêneos e fragmentados. A visão homogeneizadora limita a compreensão do movimento da realidade. Por exemplo, como se dá a relação com a chuva por parte de camponeses, de um lado, e de moradores de áreas de risco em regiões metropolitanas, de outro lado? Jornais televisivos, por exemplo, mostram e constroem uma visão da "chuva que mata", entretanto, para o camponês, a chuva é vida. O que mata é a concentração da renda que não deixa alternativa para grande parte da população que se vê obrigada a construir moradias em áreas de risco. Portanto, o olhar crítico nos indica que o problema é de natureza social e política. (SOUZA, 2022, p. 30).

Souza (2022), ao apontar perspectivas diferentes entre a população do campo e da cidade em relação a fatores climáticos, evidencia o papel da mídia, como uma aparelho ideológico a favor do Estado (ALTHUSSER, 1985), na disseminação de visões hegemônicas, de forma a descontextualizar e descaracterizar algo que é imprescindível para manutenção da vida no campo, sendo que algumas pessoas são levadas a crer que o elemento chuva é fato causador de mortes. Além disso, a autora esclarece que, na essência do problema encoberto pelos instrumentos opressores do Estado, está a concentração de renda, que não deixa outra escolha aos moradores, senão a busca pela moradia em lugares de risco. Santos (2009, p. 79) vai ao encontro do pensamento de Souza (2022) e argumenta que, para essa agenda de pós-modernidade, o que importa mesmo é "identificar e tratar, na forma fragmentária, os problemas, desenraizando-os de sua concretude histórica".

Nesse sentido, tendo a mídia como aliada, o Estado escusa-se do dever da execução de políticas públicas habitacionais que asseguram moradias dignas à população, ao culpabilizar os fatores naturais pelas catástrofes acontecidas. Entretanto, basta uma rápida observação para perceber que os mais atingidos pelas calamidades são as pessoas menos favorecidas da sociedade e, muito recorrentemente, a população do campo, que saem das suas comunidades em busca de oportunidades, as quais não se encontram nas áreas campesinas, muitas vezes, pelo absenteísmo estatal nessas áreas, submetendo-os ao Êxodo Rural Exógeno, que se caracteriza pela ausência do Estado nos espaços camponeses, o que acarreta a adaptação forçada da população campesina aos determinantes do capital, ao perderem o protagonismo e a autonomia nas decisões que implicam a saída dos povos das suas comunidades de origem. Freire (1967, p. 41-42) já evidenciava a conflituosidade da perda dessa autonomia e afirmava que

> Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se*. O homem

> integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se.

Um outro desafio a ser superado para materialização dos princípios da Educação do Campo tangenciados neste estudo é a ausência ou insuficiência de discussões da relação científica dialógica entre a leitura do mundo e a leitura da palavra em espaços coletivos. Trazer para a arena das universidades e institutos educacionais os conflitos vivenciados hoje no campo e problematizá-los é condição primordial para dar visibilidade às pautas levantadas e a buscar apoio na coletividade para ter o reconhecimento dos direitos sociais legalmente assegurados aos povos do campo, tendo em vista a transformação dessa realidade.

Dessa forma, o Estado exerce papel fundamental na afirmação e reafirmação dos propósitos almejados pela Educação do Campo, uma vez que é pela via das políticas públicas, por meio de investimentos técnicos, pedagógicos e, sobretudo, financeiros que se efetiva a Educação do Campo no chão da escola. É preciso lembrar que, para além de "dar o peixe", na forma de bens materiais, as políticas públicas "têm de contribuir para a efetiva concretização do direito do ser humano à autonomia, à informação, à convivência familiar e comunitária saudável, ao desenvolvimento intelectual, às oportunidades de participação e ao usufruto do progresso ("ensinar a pescar")" (PEREIRA, 2009, p. 103), haja vista que, na atualidade,

> A escola ainda não é efetivamente do campo, das águas e das florestas no Brasil, entretanto, as conquistas dos mais de 20 anos da Educação do Campo são expressivas. A construção da identidade das escolas é um processo que tem avanços e recuos. Fato é que a escola pública localizada no campo está em movimento no Brasil, professoras/es, estudantes, comunidades, funcionários das escolas entre outros têm tentado superar as desigualdades educacionais. (SOUZA 2022, p. 33).

Assim, como instrumento de efetivação de política pública em estudo neste trabalho, o Plano de Ações Articuladas (PAR) entra na arena conflituosa, da qual se revestem as políticas públicas, para alavancar possibilidades de consolidação de direitos e garantir que ações concretas sejam realizadas, para que haja a superação das desigualdades educacionais vivenciadas hoje no campo brasileiro. Ferramentas como o PAR, atuando em favor de interesses da classe trabalhadora, viabilizam oportunidades de acesso à Educação, principalmente aos povos campesinos, que, devido às inúmeras circunstâncias e desafios apresentados neste estudo, são os mais fragilizados e os mais suscetíveis à evasão escolar.

Dessa maneira, como uma modalidade, que perpassa todos os níveis educacionais, a Educação do Campo precisa ter o reconhecimento do Estado e, mais que isso, o reconhecimento social, com a finalidade de que os espaços campesinos sejam percebidos enquanto lugar de vida, de progresso social, de esperanças, sobretudo, espaços de produção de conhecimentos, os quais contribuem para o desenvolvimento da humanidade. Contudo, para que isso aconteça, é

preciso que o Estado assuma o compromisso de intervir com ações, por meio de instrumentos como o PAR, a fim de que a Educação do Campo se fortaleça, enquanto leitura da palavra, para que assim possa se ressignificar, pela perspectiva da dialética junto à leitura do mundo, construída sócio-historicamente pelos trabalhadores camponeses.

2.1 EDUCAÇÃO RURAL VERSUS EDUCAÇÃO DO CAMPO: A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA DA CLASSE DOMINANTE E O PROJETO SOCIETÁRIO EMANCIPATÓRIO.

Com a perspectiva capitalista, de viés ideológico dominante, que oculta os saberes históricos e causa o silenciamento dos povos do campo, a Educação Rural forja-se na conjuntura do avanço das atividades do agronegócio em áreas campesinas, quando, pelo fortalecimento de ações urbanocêntricas nesses espaços, nega a realidade camponesa na oferta das políticas educacionais aos povos do campo, ao cercear a autonomia e o protagonismo desses sujeitos na implementação de ações, na elaboração de normativos e nas participações deliberativas nos espaços escolares, com proposições educacionais verticalizadas, desenvolvidas dentro dos muros institucionais do Estado, com priorização da leitura da palavra em detrimento da leitura de mundo. Santos, Soares e Souza (2020, p. 5) afirmam que esse modelo educacional, que ainda é predominante no país, "não é pensada pelos sujeitos a quem é destinada a educação, tem objetivo de formar mão de obra barata para o mercado de trabalho, e retrata o campo a partir do olhar capitalista estereotipado, inferiorizado."

Nesse aspecto, a Educação Rural, por atender hegemonicamente a interesses do capital, prende-se aos aparatos burocráticos estatais, na forma exclusivamente da educação formal ou da "leitura da palavra", e tem por objetivo a formação de operários alienados, tendo em vista aglutinar o exército industrial de reserva[20] nos grandes centros a serviço do capital. A proposta é articular a homogeneização do pensamento social ao conformismo da sociedade reificada[21], em que a classe dominante possa manter seus meios de dominação sem ser questionada. Dessa forma, pensar uma sociedade para além do sistema de produção capitalista a partir da Educação

[20] Karl Marx, O Capital – Livro I – Exército Industrial de Reserva foi um conceito desenvolvido para referenciar a força de trabalho (ou a mão de obra) que ultrapassa as necessidades de produção na sociedade.

[21] O conceito de Reificação em Marx (Livro III – O Capital) refere-se ao processo de coisificação das relações sociais. É como se os objetos ganhassem vida própria nas relações de produção, em que o homem, alienado a esse processo, não se reconhece como produtor nessas tramas das relações capitalistas.

Rural é uma ingenuidade abissal, já que esse tipo de educação faz parte do projeto societário excludente em vigência. Em vista disto, Mészáros (2008, p. 45) argumenta que

> Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; elas devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Hodiernamente, ao atuar em favor da acumulação e expansão capitalista por meio do apoio à disseminação de concepções do agronegócio, a Educação Rural é responsável pela difusão idealista da hierarquia entre campo e cidade, em que se prevalece o conhecimento urbanocêntrico, descontextualizando os espaços comunitários e criando, no imaginário popular, as condições profícuas para o esvaziamento do campo, como o lugar do atraso e a necessidade dessa população de buscar a modernidade e o progresso nos centros urbanos. (SANTOS, 2017). Marx e Engels (2007, p. 52) afirmam que essa separação entre campo e cidade é a maior forma de se expressar a divisão social entre trabalho material e intelectual na sociedade capitalista. Para Santos (2020, p. 202),

> Esse paradigma, também denominado de Educação Rural, sustenta o modelo educacional para o campo em uma perspectiva urbanocêntrica, de estrutura precária, com sujeitos considerados, desprovidos de conhecimentos, e, possui como objetivo a subalternização dos camponeses pelos citadinos, que se consideram “civilizados”.

Mignolo (2017) argumenta que, tal modernidade, vista como o progresso da humanidade, esconde, em sua face mais oculta, a “colonialidade”, termo denominado por Aníbal Quijano (1997), sociólogo peruano, para apresentar as heranças do período colonial, surgidas a partir do imperialismo das grandes potências mundiais norte-americana e europeia em invasões a países considerados periféricos, como os países latino-americanos e africanos, com muitos aspectos desse contexto ainda presentes no meio social, tais como o racismo, o patriarcado, o eurocentrismo como corrente epistemológica superior a outras, a exploração de pessoas, a destruição dos recursos naturais, a subalternização de povos, dentre outros.

Dessa forma, a Educação Rural, junto à escolarização da população campesina, traz, na essência, a ocultação das intencionalidades forjadas por atores que visam ao produtivismo e à expansão do mercado por meio do agronegócio em áreas rurais, que escamoteiam o discurso modernizador da cidade, como forma de expulsar camponeses das suas terras e conquistar

territórios, tendo em vista a produção de *commodites*[22] para exportação em larga escala. Dessa forma, as narrativas de inferiorização do campo em relação à cidade são faces da colonialidade ainda vigente, em que pese o fim do período colonial há dois séculos, uma vez que são frutos históricos de processos de subalternização do homem e da mulher do campo impostos pela classe dominante para manutenção do *status quo* do poder e acumulação do capital. Para Oliveira e Campos (2012, p. 240),

> Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente "colonizador", tal como critica Freire (1982).

Esse caráter colonizador é parte do todo que contempla os propósitos do sistema capitalista de produção da vida material. As colonialidades, como pilares da exploração e da dominação exercidas por parte da classe dominante sobre os subalternizados, são elementos imprescindíveis para a ascensão e acumulação do capital. Para manutenção dessa infraestrutura, que se constitui das forças produtivas e das relações de produção (MARX, 2008), e que, nesse contexto, reforça os interesses dominantes, faz-se necessário uma superestrutura[23] sólida, capaz de assegurar a reprodução dessas relações de produção e do poder exercido de uma classe sobre a outra. Essa superestrutura encobre-se de colonialidades, as quais são difundidas via aparatos legais, políticos e ideológicos, que corroboram a materialização dessas relações de dominação.

As colonialidades, reafirmadas hodiernamente pelo colonialismo escamoteado pela globalização das relações comerciais, econômicas e tecnológicas, em que se prevalece o enriquecimento das grandes potências, podem ser compreendidas pelas facetas da *colonialidade do saber, do ser e do poder*, as quais são aspectos que configuram uma análise epistêmica sobre as formas de dominação presentes na atualidade mundial. Quijano (2005, p. 115) define a

---

[22] Segundo o site Mundo Educação, *commodites* são mercadorias de origem primária, produzidas em larga escala e utilizadas como matérias-primas por diversos agentes econômicos. São exemplos a soja, o milho, o algodão, a carne, o petróleo, o gás natural, a madeira e a água. São classificadas, conforme a sua origem, em agrícolas, pecuárias, minerais e ambientais. Sua principal função é o fornecimento de matérias-primas para a produção de bens industrializados. Sua comercialização funciona, conforme o mercado internacional, mediante negociações feitas em bolsas de valores. Um dos seus principais produtores no mundo é o Brasil, com destaque para a produção de soja, carne, petróleo, açúcar e ferro. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/commodities.htm. Acesso em: 07 de fev. 2023.

[23] Para Marx (2008, p. 47), a superestrutura corresponde a "formas sociais determinadas de consciência". A infraestrutura, com as forças produtivas e as relações de produção, determina a superestrutura, que pode ser compreendida por visões de mundo, a maneira de pensar dos indivíduos, a formação da consciência política, social, cultural, religiosa e ideológica.

colonialidade do saber como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos [...]”. Essa perspectiva enfatiza a dominação eurocêntrica e norte-americana no modo de produzir conhecimento mundial.

> A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 03)

Já a colonialidade do ser pode ser entendida pela negação ou silenciamento de povos e nações periféricas, em que se reproduz a inferiorização dessas populações em detrimento de outras ditas civilizadas ou superiores. Nesta condição, são forjadas as estruturas basilares da subalternização de povos originários, do racismo, da misoginia, da xenofobia, do patriarcado, do capacitismo, do ageísmo e de inúmeros estereótipos discriminatórios, que deturpam as relações humanas. Para Maldonado-Torres (2007), “el surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos".[24]

A colonialidade do poder resulta do padrão mundial capitalista de exploração e acumulação, em que há o controle e a apropriação das forças produtivas da humanidade. A divisão social e sexual do trabalho, o (des)controle dos recursos naturais, o avanço tecnológico, o poderio bélico, a uberização[25] do trabalho e a flexibilidade nas relações comerciais são fatores intrinsecamente relacionados a esse padrão de poder mundializado. Cabe salientar que, o poder construído a partir dessas relações mundiais não é distribuído de forma mundial, mas sim exercido apenas por países dominantes em detrimento de países periféricos. Dessa forma, a colonialidade do poder abarca as colonialidades do ser e do saber em sua integralidade (MIGNOLO, 2017).

> A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e

[24] A emergência do conceito “colonialidade do ser” responde, então, à necessidade de elucidar a questão sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas nas mentes dos súditos subordinados. (TRADUÇÃO).

[25] Segundo Antunes e Filgueiras (2020, p. 32), “uberização do trabalho somente pode ser compreendida e utilizada como expressão de modos de ser do trabalho que se expandem nas plataformas digitais, onde as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas (sempre que isso for possível) e invisibilizadas, de modo a assumir a aparência de prestação de serviços”.

> da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se em uma situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p. 126)

Assim, a Educação Rural pode ser considerada como mais um dos fatores que reiteram as expressões das colonialidades vigentes, uma vez que, pela colonialidade do saber, desvaloriza e inferioriza os saberes e as experiências construídos pelos povos campesinos ao longo de gerações, ao ratificar o conhecimento produzido nas cidades como o melhor ou mais evoluído e moderno. Pela colonialidade do ser, a Educação Rural contribui para a subalternização da população camponesa, já que enaltece os citadinos, como sendo superiores e civilizados, em comparação aos que vivem no campo como sendo os "jeca-tatu", os atrasados, desprovidos de tecnologia, dentre outros elementos da dita "modernidade". Pela colonialidade do poder, a Educação Rural pode ser vista quando há a priorização da cidade em relação ao campo, na construção e implementação de políticas públicas, na distribuição de recursos financeiros estatais, nas deliberações verticalizadas de gestores, sem levar em consideração as necessidades e especificidades dos camponeses, na formação de sujeitos para o mercado capitalista, nas perspectivas individualistas de competição e em todas as formas preconceituosas que estigmatizam e inferiorizam a população campesina.

A Educação do Campo, como movimento contra-hegemônico de transgressão do sistema sociometabólico do capital, vai de encontro a esse projeto de Educação Rural, ao objetivar a construção de referenciais de resistência e de enfrentamentos pela luta dos direitos dos trabalhadores rurais, luta esta que se inicia a partir da e pela terra, e segue em direção ao reconhecimento de uma educação de qualidade aos povos do campo, que os considere no seio das suas comunidades, e que reflita, na sua implementação, as especificidades experenciadas, por meio do protagonismo e da autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento, haja vista a valorização e a satisfação das condições que permeiam a vida campesina. Trata-se de um Projeto de Nação que visa à erradicação das desigualdades sociais pelo desenraizamento da dicotomia entre campo e cidade, na ótica de um outro projeto societário com maior justiça social e solidariedade. Molina e Munarim (2006, p. 51) afirmam que

> Essa educação tem na sua origem a necessidade de reinventar as práticas sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural que impõe aos diferentes países periféricos e semiperiféricos, a reorganização das formas de poder, de produção do conhecimento, e de desenvolvimento econômico e social, que aumenta assustadoramente a perda das autonomias e as desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou é, excluído dele. Portanto, trata aqui de analisar as práticas pedagógicas que trazem na sua origem a vinculação com um Projeto de Nação, da construção de um projeto de futuro, mais próspero e solidário, em que a cultura camponesa, seja o elo fundamental para a construção da justiça social, de novos modelos de desenvolvimento de base solidária, de soberania e de democracia ampliada.

A gênese da Educação do Campo está atrelada aos embates territoriais enfrentados no campo, entre classes distintas, em que de um lado prevalece a objetivação do lucro e da rentabilidade e do outro a preservação da reprodução das condições de vida camponesa. Surge a partir das percepções dos movimentos sociais sob a lógica de enfrentamento aos ditames do projeto do capital para o campo, que almeja um campo esvaziado de gente, com grandes extensões de terras lineares e homogêneas, a fim de produzir em larga escala para exportação mundial (SANTOS, 2016).

Dessa maneira, o surgimento da Educação do Campo está entrelaçado, desde seus primórdios, a um projeto maior de enfrentamento ao capital: a questão agrária. Em conformidade com Santos (2013, p. 59), "o campo brasileiro é um espaço de contradições e de lutas de interesses de classes antagônicas entre trabalhadores rurais e latifundiários ou entre camponeses e o agronegócio, na atualidade". Assim, a luta pela terra é a centralidade dessas disputas, que, por um lado, objetiva alcançar os meios de produção da vida a partir dela, sendo crucial para a manutenção das heranças históricas dos povos do campo, como forma de subsistência, no que Marx (2008) chamaria de valor de uso. E, por outro lado, encontra-se o agronegócio, com vistas a expandir o capital via expropriação de terras do campesinato e a produção em larga escala, o que poderíamos considerar como o valor de troca, segundo Marx (2008).

Cabe ressaltar que a luta pela terra não surgiu de conflitos recentes na atualidade brasileira, mas sim, em épocas remotas, desde o período colonial, com a distribuição desigual das terras, as quais eram repassadas como uma forma de concentração de poder político entre fazendeiros e o Estado. Contudo, a intensificação desses conflitos vai emergir a partir de meados do século XX, quando o Brasil deixa de ser apenas um país agroexportador para adentrar em uma estrutura econômica de caráter desenvolvimentista industrial (SANTOS, 2013). Nesse contexto, há uma priorização da cidade em detrimento do campo na destinação de ações implementadas pelo Estado, e o campo passou a ser inferiorizado e privado de acesso a serviços básicos e, por isso, considerado como um local de atraso social, e é nesse cenário que afloram as primeiras grandes migrações campo/cidade, sendo o nascedouro do êxodo rural característico dessa época.

No entanto, essas migrações não eram do interesse por parte do Estado, já que esses grandes volumes populacionais ocasionavam o inchaço nas cidades, o que exigia maior intervenção estatal para conter as mazelas decorrentes dessa problemática. Com isso, surgem iniciativas e correntes ideológicas, como é o caso do Ruralismo Pedagógico, já referenciado anteriormente neste estudo, como tentativa de fixar o homem no campo. Diferentemente desse

contexto, com o “milagre econômico brasileiro”, ocorrido entre os anos 1968 e 1973, com investimentos estrangeiros e a aceleração do Produto Interno Bruto (PIB) decorrente dele, houve uma modernização conservadora, por meio de uma renovação tecnológica nas áreas campesinas, com a industrialização da agropecuária e a mecanização dos serviços, que culminaram na Revolução Verde, a qual tinha como propósito a elevação da produção agrícola e exportação em larga escala para abarcar o mercado mundial (OLIVEIRA, 2008).

Assim, o campo ganha novas perspectivas a partir da década de 1970, com olhares voltados à lucratividade e à expansão do capital. O campo agora é visto, pelos capitalistas, como uma fonte de rendimentos, a qual deve ser defendida e expandida por intermédio do agronegócio, que necessita de longas extensões territoriais para implementar o projeto de desenvolvimento econômico direcionado ao campo, que visava/visa à produção para abastecimento do comércio internacional, nem que, para isso, causasse/cause a expulsão de milhares de famílias campesinas de suas terras.

A partir desse momento, evidencia-se uma maior concentração de terras em posse dos grandes empresários do agronegócio, em que pese o infortúnio da classe trabalhadora campesina, que é destituída dos seus espaços comunitários, os quais agora são de interesse da classe dominante, haja vista a influência do valor de troca que é exercido sobre a terra. Com isso, há um tensionamento da questão agrária no País, já que se começam a surgir alguns movimentos sociais em defesa do campo como espaço da existência humana e o seu valor de uso no cumprimento da sua finalidade social, em contraponto aos objetivos expansionistas do capital. Segundo Fernandes (2004, p.10),

> O tensionamento da questão agrária é gerado por um modelo de desenvolvimento, que aumenta a conflitualidade por causa da expropriação, concentração da terra e das riquezas. Quem perde com o tensionamento da questão agrária são os camponeses, que são presos, assassinados, expropriados e suas organizações políticas entram em refluxo.

Em face dos embates desiguais entre o agronegócio e o campesinato, concordamos com Fernandes (2004) quando o autor argumenta sobre a fragilidade do povo campesino, ao ser comparado com o poder alavancado pelas forças do agronegócio, que, inclusive, é parte essencial do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011), sendo que, nessas disputas territoriais, quem mais perde são os povos do campo que, muitas vezes, são expulsos das suas terras, ameaçados e até mesmo assassinados por defenderem uma divisão espacial com maior igualdade, para que haja a reprodução da vida de maneira mais justa. Nesse sentido, o cerne da questão é a propriedade privada, que, segundo Castro (2022, p. 100),

> O laço natural da relação entre homem e natureza, na produção de alimentos e transformação de recursos naturais para a produção de riquezas adquire uma conotação de exploração com o advento e desenvolvimento da propriedade. Aquele

> que detém, em sua propriedade cercada, os melhores recursos naturais e capacidade de sua exploração com o uso da mão de obra disponível, transforma o valor de uso de seu produto em valor de troca através do comércio, e o lucro advindo dessa relação de produção permite ao detentor dos meios de produção, adquirir mais propriedade, mais meios de produção e ampliação de suas habilidades de exploração.

Dessa forma, com cada vez mais lucro e possibilidade de alargar e adquirir mais propriedades, o agronegócio vai sobressaindo rumo à exploração e apropriação da terra, não com interesse pelo seu valor social, ou valor de uso, mas sim, pelo seu valor de troca, em que a comercialização da produção é consubstanciada pelas práticas mercadológicas exercidas em detrimento da função social a que, de fato, destina-se o uso sustentável da terra. Com isso, a migração de grandes contingentes populacionais do campo para a cidade é inevitável, uma vez que o campesinato, que depende da terra para sobreviver, fica à mercê das condições impostas pelo avanço do agronegócio.

Nesse cenário, o Estado tem o papel de implementar ações para que os direitos dos povos do campo sejam garantidos. Contudo, sendo integrante do sistema sociometabólico do capital, atuando ao lado do agronegócio, o Estado acaba por contribuir com a saída forçada da população campesina de suas comunidades, seja pelo apoio por meio de incentivos ao agronegócio, seja no absenteísmo estatal na execução de iniciativas e/ou políticas públicas que melhorem a qualidade de vida do povo do campo, contexto no qual reconhecemos que há um Êxodo Rural Exógeno.

Com o alargamento das atividades do agronegócio no campo, a população campesina se vê obrigada a buscar os meios de subsistência nos centros urbanos, o que geram grandes aglomerações nas cidades. Nesse sentido, Hochman, Arretche e Marques (2007, p.44) afirmam que "ao provocar a migração de grandes massas humanas do campo para as cidades, tal processo introduz desequilíbrios e mesmo destruição das comunidades locais, de seus sistemas culturais e familiares, de seus tradicionais mecanismos de proteção social". Assim, para os povos do campo, há a desterritorialidade[26] das suas condições de vida e, para o capital, com a desterritorialização[27] do campesinato, há a abundância de espaços para expansão dos interesses capitalistas.

---

[26] Segundo Saquet (2009, p. 90), "a territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida. Logo, na desterritorialidade há uma quebra dessas relações.

[27] A desterritorialização se configura pela saída de um povo do seu território. Segundo Almeida (2009, p. 181), essa saída e posterior tentativa de reterritorialização em novo território gera, muitas vezes, nesses espaços, atitudes como "racismo, rechaço, discriminação de certos indivíduos ou comunidades como consequência de sua identidade racial ou étnica ou de sua origem territorial".

Nesse contexto, defendemos que, na essência, há um Êxodo Rural Exógeno, que nasce no exterior da realidade social da comunidade campesina e efetiva-se em seu interior, seja pelo abandono das terras, pelo afastamento das atividades rurais, pela busca aos centros urbanos e que, consequentemente, culmina na desterritorialidade dos sujeitos que, da terra, sobrevivem. Nessas condições, o Êxodo Rural Exógeno é imposto, direta e/ou indiretamente, pelo absenteísmo do poder público, ao incentivar a expansão do agronegócio, ao negligenciar o cumprimento da legislação, ao negar direitos e ao restringir o acesso dos povos campesinos às políticas públicas, as quais, quando implementadas com vista aos anseios das classes menos favorecidas, contribuem para a potencialização da melhoria da qualidade de vida nesses espaços comunitários.

A Educação do Campo, como uma proposta de projeto societário, vai além da defesa por uma educação de qualidade e envolve-se nos embates agrários, quando "[...] valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade [...] reprodução social e de desenvolvimento sustentável" (SOUZA, 2008, p. 1090). O propósito é trazer para a arena social, política e econômica o reconhecimento do campo como espaço de construção de vivências e experiências e que deve ser valorizado como tal, em uma perspectiva de desconstrução de paradigmas de inferiorização, nesse contexto de relações comerciais ditadas pelo agronegócio.

À vista disso, para que a Educação do Campo se efetive em sua plenitude, a categoria trabalho torna-se central nessa disputa territorial entre campesinos e o agronegócio, uma vez que os trabalhadores rurais, para permanecerem em suas comunidades, precisam ter as condições materiais objetivas para permanência. Com o avanço do agronegócio, essas condições ficaram prejudicadas, já que, sem o espaço para trabalhar no sustento das suas necessidades, não há como resistir no campo.

> Há necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a educação do campo e sobre os movimentos sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais. Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (VENDRAMINI, 2009, p. 10)

Em contrassenso à Educação Rural, a Educação do Campo, na condição de "leitura do mundo" em conexão dialética com a "leitura da palavra", tem como prisma uma pedagogia heterogênea, que envolve os sujeitos e as comunidades nos processos de construção do

conhecimento e dos pilares que sustentam as continuidades, as temporalidades, as culturas e os saberes dos povos do campo, em uma perspectiva de inclusão, valorização e reconhecimento das suas particularidades, em que se forma a unidade na diversidade (MARX, 2008). Para Santos (2020, p. 222), a "educação do campo tem em seu âmago uma proposta de educação horizontal, construída pelos múltiplos sujeitos e realidades que expressam os valores, culturas e saberes dos camponeses, e busca a superação da dominação colonialista eurocêntrica."

> A produção pedagógica dos movimentos sociais aponta para uma educação que reforce os princípios da liberdade, das autonomias dos sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência, do compartilhamento de sonhos e utopias, de recriação de pertenças e identidades, da valorização e emergência da cultura camponesa. (MOLINA; MUNARIM, 2006, p. 54-55).

Com base nas argumentações, podemos afirmar que a Educação do Campo se insere em um movimento decolonial, que objetiva a emancipação dos sujeitos subalternizados, ao questionar as condições impostas pelas colonialidades e o legado de inferiorização do campo em relação à cidade. Reafirma a autonomia e o protagonismo dos sujeitos campesinos como sendo basilares no enfrentamento da opressão decorrente das relações de poder impostas pelo sistema capitalista e cria mecanismos para superação de atos discriminatórios e preconceituosos que ainda estão em vigência no meio social, muitas vezes, escamoteados pela violência simbólica[28] (SAVIANI, 2012, p. 18). Trata-se de pensar a conjuntura a partir da compreensão dos povos oprimidos, que são historicamente invisibilizados pela história contada pelos dominadores. Assim sendo, o pensamento decolonial, segundo Reis e Andrade (2018, p. 03),

> objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

Sobre a plenitude de uma sociedade emancipada, livre das amarras do capital e alicerçada em princípios de solidariedade, em contraponto ao individualismo e a exploração de seres humanos, Marx (2010) afirma que essa emancipação, como expressão de autonomia e liberdade humana, somente acontecerá quando o cidadão abstrato pertencer ao homem real e individual, bem como houver a formação de um ser genérico a partir de homens individuais em suas relações cotidianas. Dessa forma, haverá o reconhecimento e a organização das forças que lhes são inerentes como forças sociais. Por conseguinte, Marx (2010) reitera que só é possível

[28] Segundo Saviani (2012, p. 18), "a violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc.

alcançar uma igualdade real por meio da emancipação humana e não apenas pela conquista da emancipação política.

Segundo Fromm (2020, p. 9), "el fin de Marx era la emancipación espiritual del hombre, su liberación de las cadenas del determinismo económico, su restitución a su totalidad humana, el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza[29]". Dessa forma, ao conquistar a emancipação política da sociedade, apenas conquistou-se a igualdade jurídica ou formal imposta pela classe dominante, sem, no entanto, alcançar a extinção da desigualdade social e da exploração da classe trabalhadora, uma vez que a igualdade jurídica ou formal não elimina a sociedade de classes. Para tanto, é necessária uma igualdade substantiva, a qual Mészáros (2004, p. 41-42) ressalta que

> [...] igualdade substantiva, em nossa determinação de retificar a insustentabilidade das condições atuais, implica a aplicação conscienciosa de medidas desiguais. Aqueles privados até mesmo de suas necessidades elementares têm de ser - e merecem sê-lo - *preferencialmente* (ou seja, num sentido formal, desigualmente) tratados, até em seu desejo de crescimento necessário e avanço produtivo de seus respectivos países. É assim que, num momento de transição, há de prevalecer a dialética *da continuidade e da descontinuidade*, desde que seja firmemente guiada pelo *objetivo geral* de avançar na direção de uma ordem social *globalmente generalizável* – porque totalmente *equitativa e não antagônica,* e, portanto, viável e sustentável. As contradições cada vez mais destrutivas do nosso lar planetário não podem ser solucionadas de outra forma. (grifos do autor).

Ao adentrar na agenda política, a Educação do Campo guia-se pela dialética entre educação formal e educação não formal, em que, tanto a leitura da palavra como também a leitura de mundo, respectivamente, aglutinam esforços em uma perspectiva de transformação da realidade social, por meio da práxis formativa. Contudo, cabe ressaltar que a Educação Rural ainda se encontra imbricada nas estruturas educacionais do Estado, "sendo que a superação do modelo se torna imprescindível para que a Educação do Campo seja, de fato, implementada." (SOUZA, SOUSA, SANTOS, 2022, p. 59).

> Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (CALDART, 2015), a agroecologia (ALTIERI, 2014), agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, entre outros aspectos. Esses são fatores indispensáveis na concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para/com os trabalhadores e trabalhadoras do campo. (SANTOS, 2017, p. 212)

[29] O objetivo de Marx era a emancipação espiritual do homem, sua libertação das cadeias do determinismo econômico, sua restituição à sua totalidade humana, a descoberta da unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza. (TRADUÇÃO).

Por conseguinte, a Educação do Campo, como instrumento para a materialização da emancipação e alcance da igualdade substantiva pela omnilateralidade[30] da formação humana, forja-se pelos pressupostos do reconhecimento das condições históricas, sociais, políticas e culturais da classe trabalhadora campesina, em que se fundem as lutas e enfrentamentos, decorrentes de conflitos de classes, junto às conquistas legitimadas por dispositivos legais, com vista à valorização da identidade, da diversidade e das especificidades que permeiam a vida no campo, com foco a aniquilar as iniquidades causadas pela modo de produção capitalista, em um contexto de subversão de direitos conquistados arduamente pelos povos do campo, causa mor do Êxodo Rural Exógeno na atualidade.

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE DE UMA CONSTRUÇÃO CONTRADITÓRIA ENTRE DISPUTAS DE CLASSES.

Como tudo que envolve a conquista de direitos pela classe trabalhadora requer luta constante, com a efetivação das legislações que corroboram a solidificação da Educação do Campo na agenda política, não foi diferente. Desde a Constituição Federal de 1988 até as mais recentes legislações, a história que compreende os normativos que asseguram a Educação do Campo é a história da luta de classes (MARX; ENGELS, 2015). Com mobilizações, enfrentamentos e lutas a favor da afirmação de direitos, os povos campesinos são inseridos na agenda política do País, tendo em vista a minimização dos danos causados pela subalternização e inferiorização das suas culturas, saberes, vivências, ao longo de séculos no Brasil, sendo a política de Educação do Campo "uma forma de o Estado garantir o acesso à educação com suas especificidades e enquanto direito geral e universal" (LIMA, 2020, p. 38).

Ao se inserir na arena de políticas públicas, a Educação do Campo visa, segundo Silva (2018), ao resgate de uma dívida social historicamente desencadeada pela exclusão dos povos

[30] Em Grundrisse 1857-1858, Marx (2015, p. 401- 402) descreve o que se entenderia por totalidade da formação e das relações sociais ou omnilateralidade da formação humana: "De fato, porém, se despojada da estreita forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerada pela troca universal? [O que é senão o] pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, sobre as forças da assim chamada natureza, bem como sobre as forças de sua própria natureza? [O que é senão a] elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo, i.e., do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão predeterminado? [O que é senão um desenvolvimento] em que o ser humano não se reproduz em uma determinabilidade, mas produz sua totalidade? Em que não procura permanecer como alguma coisa que deveio, mas é no movimento absoluto do devir?".

campesinos aos espaços escolares, espaços esses que geram desafios, os quais são evidenciados, por um lado, pela manutenção dos interesses dos povos do campo na garantia do atendimento as suas necessidades, por outro, pelos interesses do capital, por meio do Estado capitalista responsável pelas unidades escolares, o qual vai ao encontro do projeto econômico neoliberal do País, em que se vislumbram práticas lucrativas, homogêneas, urbanocêntricas que fragilizam a luta pela Educação do Campo. Nesse sentido, este estudo pretende apresentar as conquistas e contradições subjacentes às legislações alcançadas pelos trabalhadores no que concerne à Educação do Campo no Brasil.

Em sentido macro, a Educação, instituída pela CF 1988, entre seus artigos 205 e 214, é garantida como sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, oportunizada pela promoção, incentivo e colaboração da sociedade, tendo em vista o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, [s. p.]). Garante-se ainda, como forma de ministrar o ensino, alguns princípios que devem ser seguidos pelas normas infraconstitucionais para que o Estado cumpra seu papel com a oferta da Educação no país, sendo eles:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

A Educação, direcionada aos povos do campo, emerge, mais especificamente, com a Lei nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), norma maior que regulamenta os processos educacionais no Brasil, a qual abarca um conjunto de preceitos que afirmam a importância de se levar em consideração as especificidades das pessoas que vivem no e do campo, o que pode ser verificado no artigo 23 e seu parágrafo segundo, no artigo 26 e, essencialmente, no artigo 28, incisos e parágrafo único desse mesmo artigo.

O artigo 26 da Lei nº 9.394/96 trata da organização da educação básica, tendo em vista o processo de aprendizagem, sendo que essa organização pode se dar por "séries anuais, período semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou mesmo por outra forma de organização" (BRASIL, 1996), para que se alcance o objetivo da aprendizagem dos educandos.

Cabe lembrar que a Lei nº 9.394/96 nasce dentro de um contexto de reformas estatais intensificadas a partir da década de 1990, as quais foram implementadas para satisfação de interesses entre organismos internacionais mercadológicos que versavam sobre a forma de intervenção do Estado na oferta de políticas públicas, entre elas a política educacional. Com o ideário neoliberal aflorado nesse período, houve uma reconfiguração das funções do Estado relacionadas à implementação dos direitos básicos e este passou a eximir-se dos deveres que lhes foram impostos pela Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a LDBEN (1996), originalmente, surge para clientes, como pode ser notado em seu artigo 26, o qual observava que "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da *clientela*" (BRASIL, 1996, [s. p.] GRIFO NOSSO). Nesse contexto, os educandos eram tidos como clientes e, assim sendo, a educação era considerada como uma mercadoria a ser consumida por esse público alvo. Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, após quase 17 anos de promulgação da LDBEN (1996), houve a revisão desse dispositivo e alterou-se a redação do artigo 26, o qual passou a integrar, além das etapas de ensino já mencionadas, a etapa da educação infantil. Além disso, outra alteração importante produzida por essa mesma Lei diz respeito aos detentores dos direitos expressos na LDBEN, os quais eram tidos como clientes, agora passaram-se a ser chamados de educandos.

Apesar das contradições evidenciadas nos marcos originários do artigo 26 da LDBEN (1996) e os interesses de classes antagônicas manifestos nesse dispositivo, pode-se considerar que houve uma ascendência da Educação do Campo, mesmo trabalhada ainda como Educação Rural, mas que oportunizou aos povos do campo terem seus direitos educacionais reconhecidos ao discorrer sobre as características regionais e locais da população, além da cultura, da economia e também dos educandos na construção dos currículos educacionais.

Além do que concerne aos currículos educacionais, a Lei nº 9.394/96 traz importantes aspectos quanto às adaptações dos sistemas de ensino na oferta da educação básica para a população rural, principalmente ao retratar a necessidade de adequações desses sistemas para abranger as especificidades da vida rural, ao considerar a situação de cada região, especialmente os seguintes fatores, conforme os incisos I, II e III do art. 28.

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Sobre os processos de adequações citados na norma, segundo a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2012, p. 26), hoje Secretaria de Educação Continuada, *Alfabetização de Jovens e Adultos*, Diversidade e Inclusão (SECADI), quando há a subordinação dos processos de adaptação às questões relacionadas às adequações dos sistemas de ensino, novas relações são desenvolvidas no atendimento escolar. Nesse sentido, "reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país". Sendo assim, a partir desses normativos legais, regulamentados na Lei nº 9.394/96, surgiram outras legislações que criaram o ordenamento jurídico que embasam a Educação do Campo na atualidade.

Um dos primeiros marcos legais da Educação do Campo, que, nesse contexto, era tratada como Educação Básica do Campo, foi o Parecer CNE/CEB nº 36, aprovado em 4 de dezembro de 2001, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, o qual sobreveio a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Essa resolução foi fruto de grande conquista dos movimentos sociais, os quais lutavam pelo reconhecimento de uma educação que assegurasse as peculiaridades da vida campesina, suas diversidades sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, além do reconhecimento da identidade da escola do campo vinculada à realidade campesina, que se fundamenta na

> temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Embora tenha sido uma vitória a consecução de um novo normativo para a Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 apresenta alguns limites que vão de encontro com os objetivos dos movimentos sociais que almejam uma Educação do Campo que leve em consideração os sujeitos como protagonistas das suas existências, dos seus conhecimentos e das suas vivências. Nesse sentido, há uma omissão dessa resolução quando se trata do seu público alvo, a qual não especifica quem são os povos detentores dos direitos afirmados nessa resolução.

Além disso, o artigo 2º dessa Resolução apresenta a constituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, as quais concebem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a uma adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais que envolvem a Educação Infantil, o

Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígenas, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Dessa forma, além de não reconhecer a Educação do Campo como uma modalidade de ensino e enfatizar apenas as escolas do campo em seu texto legal, as quais fazem parte de uma totalidade mais ampla que corresponde à Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 restringe a adequação de princípios e de procedimentos às escolas do campo, tendo em vista as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que, muitas vezes, acarreta a omissão de direitos à comunidade, uma vez que apresenta fragilidades quanto às singularidades dos povos campesinos.

Outro importante instrumento normativo considerado marco das conquistas dos povos do campo foi a instituição do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), regulamentado por meio da Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004, o qual contribuiu de forma significativa para o acesso de estudantes das áreas rurais às instituições educacionais e a garantia da permanência escolar em comunidades e/ou cidades diversas daquelas de origem as quais não ofertavam todas as etapas e modalidades educacionais das quais os educandos necessitam. No entanto, apesar da conquista, esse preceito legal vem se desconfigurando ao longo dos anos e tem servido de instrumento para retirar os estudantes das suas comunidades e justificar o fechamento de escolas no campo em todo o País, partindo-se de uma lógica neoliberal para contenção de gastos públicos.

Em 2006, por meio do Parecer CNE/CEB nº 01, aprovado em 1º de fevereiro, são reconhecidos os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), cuja norma foi amparada pelo inciso II do artigo 28, da Lei nº 9.394/96, que certifica a necessidade de um ordenamento escolar próprio, haja vista os ajustes no calendário escolar para contemplar as fases agrícolas e as condições climáticas as quais são inerentes à vida campesina.

Nesse contexto, com a observação de inúmeras discrepâncias quanto às legislações e os anseios da população campesina, o INEP apresentou alguns apontamentos sob o prisma de um Panorama da Educação do Campo, realizado em 2006 e publicado em 2007, o qual evidencia as principais problemáticas na Educação do Campo, por meio de um diagnóstico que suscitou na consideração de alguns aspectos, a saber: a) a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) a ausência de assistência

pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; h) baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; i) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; j) a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; k) a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (INEP, 2007).

Em face dessas considerações e dos limites impostos na já tratada Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, houve a imprescindível necessidade de readequação dos preceitos normativos que amparam e sustentam os direitos dos povos do campo a uma educação de qualidade. Por parte de reivindicações dos movimentos sociais para contemplar essas necessidades, as quais foram tratadas de forma superficial na Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, foi necessário a construção de um novo dispositivo que culminou na Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008 amplia o entendimento sobre a Educação do Campo, agora tratada como uma modalidade que compreende a Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Nesse cenário, a Educação do Campo não se estende a Educação Superior, restringe-se apenas à Educação Básica e objetiva “a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”. (BRASIL, 2008).

Outra inovação originada da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008 foi o reconhecimento do seu público alvo de atendimento com destinação às populações rurais e suas variedades na produção da existência, os quais foram considerados, para entendimento dessa resolução, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e os acampados da Reforma Agrária, os quilombolas, os caiçaras, os indígenas, e outros. (BRASIL, 2008).

Ademais, no que se refere o transporte escolar, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008 é categórica ao afirmar que os deslocamentos dos alunos, quando a nucleação se constituir em uma possibilidade para, especificamente, os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que se integra ou não à Educação Profissional Técnica, deverá ser feito apenas de campo para campo, sendo que o deslocamento do campo para a cidade deve-se ser evitado ao máximo. Esse dispositivo corrobora a tentativa de impedir o fechamento das escolas no campo, seja por

meio da coibição da nucleação intracampo, seja pelo impedimento do deslocamento do campo para a cidade. Outrossim, mesmo que a nucleação seja inevitável em certos casos, segundo o art. 10, "considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade". (BRASIL, 2008).

A publicação do Decreto nº 7.352, em 4 de novembro de 2010, foi um dos mais expressivos triunfos alcançados em termos normativos que envolvem a Educação do Campo. O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, trouxe, em seus dispositivos, importantes conquistas que envolvem os interesses dos movimentos sociais, tendo em vista a universalização do acesso à Educação dos povos do campo, a partir da definição da Educação do Campo, agora como política pública, a qual vai além da modalidade de ensino instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008. Segundo o art. 1º do Decreto nº 7.352/2010,

> a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRAISL, 2010).

Nesse sentido, a Educação do Campo passa a integrar, além da Educação Básica, a Educação Superior. No que corresponde às populações rurais descritas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008, outros sujeitos são acrescidos e a nomenclatura altera-se para populações do campo, as quais são compostas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais (acrescidos pelo Decreto nº 7.352/2010) , quilombolas, caiçaras, além de alterar a nomenclatura de indígenas para povos da floresta, caboclos (acrescidos pelo Decreto nº 7.352/2010) e "outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural". (BRASIL, 2010).

Ao se considerar a identidade das escolas do campo e a valorização desses espaços por intermédio de "projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas", (Inciso IV, art. 2º), o Decreto nº 7.352/2010 apresenta, conceitualmente em termos de espaço geográfico, as escolas do campo, segundo o parágrafo primeiro, inciso segundo do art. 1º, como "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo". (BRASIL, 2010). Para além da descrição que

envolve a localização das unidades educacionais pela legislação mencionada, as escolas do campo, estando elas no campo ou na cidade, devem exercer sua função social, tendo em vista formar cidadãos conscientes e reflexivos do meio social no qual vivem. Conforme Molina e Munarim (2006, p. 96),

> A escola que imaginamos deve preparar cidadãos – conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social; por relações democráticas e pela participação popular nas decisões e gestão dos processos públicos. Capazes de formular, de conceber alternativas de organização e desenvolvimento. Preparados para argumentar, arregimentar apoios e para negociar suas propostas e reivindicar direitos (atuais e alargar o horizonte com novos direitos).

Cabe observar que, mesmo que essa norma abranja aos alunos do campo que estudam na cidade em escolas tidas como do campo, por atenderem predominantemente a esses estudantes campesinos, esse dispositivo, pela apropriação do termo por parte dos neoliberais, pode contribuir com o fechamento das escolas do e no campo, uma vez que podem apresentar justificativas quanto ao deslocamento desses estudantes, haja vista que serão transferidos também para uma escola "do" campo e terão seus direitos e suas especificidades garantidos, por ser essa escola situada na cidade, porém considerada como escola do campo.

Além dessas peculiaridades apontadas pelo Decreto nº 7.352/2010, outro ponto importante a ser considerado é a vinculação da política de Educação do Campo às diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as prioridades do País em relação a educação durante dez anos. Não obstante o ganho para a Educação do Campo no contexto do PNE, segundo Santos (2018, p. 200),

> Observando as dez diretrizes que orientam as metas e estratégias desse documento, não se vislumbra nenhuma que contemple, especificamente, a educação da população campesina. Uma análise mais cuidadosa pode mostrar a inclusão dessa população na linguagem generalizada do texto do plano. O mesmo ocorre nas metas estabelecidas pelo plano. Das vinte que compõem o corpo do texto do PNE, apenas uma versa sobre a Educação do Campo.

Dentre os normativos que vem contribuindo para a implementação da Educação do Campo, a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, foi um marco basilar para a manutenção da Educação do Campo nos espaços campesinos. Essa Lei inibe o fechamento das escolas do campo ao fortalecer a importância de manifestação de órgãos competentes e da comunidade em geral nas discussões que abordam a temática. A Lei nº 12.960/2014, que inclui o parágrafo único do artigo 28 da Lei nº 9.394/96, afirma que o ato de fechar uma escola do campo deverá ser precedido por "manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar."

Em 2014, mesmo ano de criação da Lei nº 12.960, no Brasil, havia 66.904 escolas em áreas rurais, segundo o portal de dados educacionais QEdu. Já em 2022, os dados apontam o quantitativo de 52.085 escolas situadas em áreas rurais no país, ou seja, houve o fechamento de 14.819 escolas localizadas em áreas rurais no país, desde a criação dessa Lei. Nesse sentido, mesmo que a Lei nº 12.960/14 tenha sido de grande relevância para a contenção do fechamento de escolas do campo, o que se tem observado é o desprezo exacerbado, por parte de gestores educacionais, desse dispositivo legal.

Cumpre salientar que, em meio a conquistas legais que amparam a Educação do Campo no Brasil, na primeira década do século XXI, como "[...] nenhum progresso social duradouro para o trabalho é viável para o capital" (MÉSZÁROS, 2004, p. 39), a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em 2019, foi um grande retrocesso para a classe trabalhadora. O Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE, já no governo de Jair Messias Bolsonaro, extingue a SECADI/MEC, que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo em vista políticas públicas educacionais voltadas à inclusão social. O fato é que, já havia no país uma forte onda de retrocessos que abarcava grande parte das conquistas alcançadas pela classe trabalhadora nos últimos tempos, conforme asseveram Taffarel e Carvalho (2019, p. 88),

> A entrega do pré-sal ao capital estrangeiro, a EC 95/16 que implementa o ajuste estrutural, restringindo investimentos principalmente em educação e saúde, a terceirização sem limites, a reforma trabalhista, a reforma do ensino médio(BELTRAO; 2019), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a política nacional de formação inicial e continuada de professor (ANFOPE, 2017), os cortes nos orçamentos, a Escola Sem Partido, ou seja, a Lei da Mordaça, a perda da autonomia da universidade, a quebra do princípio constitucional que rege as universidades, segundo a Constituição de 1998, a saber, a integração de ensino-pesquisa-extensão, demonstram que não se trata somente de uma opção política conservadora ou de direita. É bem mais do que isto. Trata-se de destruir forças produtivas destruição esta que se dá pelas mediações do Estado burguês, agora ocupado, tanto no poder executivo, legislativo, quanto judiciário, hegemonicamente, por forças de direita e extrema-direita, vassalos e servos voluntários do capital. E esta é uma contradição profunda do modo de produção da vida capitalista.

No que diz respeito às conquistas na esfera da Educação do Campo e no que tange à população camponesa, o cenário não foi diferente. Em um contexto de avanço do ideário neoliberal, com a ascensão da extrema direita ao governo brasileiro, houve uma desarticulação das massas trabalhistas e dos movimentos sociais quanto às reivindicações em busca de melhores condições de vida, haja vista a ausência de diálogo entre governo e sociedade civil,

além da total abnegação, por parte do Estado, às questões relacionadas às fragilidades que permeiam o território camponês. Pelo contrário, houve uma intensificação de problemas estruturais, que evidenciaram ainda mais as intencionalidades de um projeto capitalista de sociedade.

Contudo, com as eleições em 2022 e com a vitória do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vislumbrou-se a retomada de algumas medidas importantes. Podemos citar a recriação da SECADI, por meio da Lei nº 11.342 de 2023, como marco das suas primeiras iniciativas de governo, que agora significa Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, a qual é composta pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

Assim, muitas foram as conquistas alcançadas por meio das legislações que amparam a Educação do Campo no Brasil. Porém, nos últimos anos, observamos também muitos ataques às políticas já conquistadas, os quais reverberaram na desmobilização e enfraquecimento das organizações e movimentos sociais, como protagonistas dos enfrentamentos e dos direitos atualmente assegurados. Nesse sentido, apresentamos no Apêndice C deste trabalho, um quadro de forma esquemática, com as legislações que embasam o direito ao acesso à Educação do Campo no País, ordenadas por data de criação com direcionamento às páginas de acesso na Internet, tendo em vista uma melhor compreensão quanto ao histórico da criação e surgimento desses marcos normativos, no contexto da totalidade da educação, como um direito constitucionalmente garantido.

Cabe ressaltar que, mesmo entre muitas conquistas e alguns retrocessos, as legislações que amparam a Educação do Campo no Brasil nunca foram totalmente implementadas conforme os anseios da classe trabalhadora campesina. Em consonância com que afirma Mészáros (2004, p. 122-123), “[...] o fato é que há uma distância astronômica entre a mera posse dos direitos e sua efetiva implementação através de uma rede de práticas materialmente sustentadas e socialmente viáveis de satisfação humana”. Além disso, é preciso ter em mente que, conforme afirma Santos (2016), quando a Educação do Campo se transforma em política pública, surgem novos conflitos que envolvem até mesmo os movimentos sociais do campo que, muitas vezes, pela ausência de criticidade, passam a defender a Educação do Campo pelo viés do Estado burguês.

Dessa forma, ao observar os marcos legais, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96, as resoluções, decretos e portarias, conquistados duramente por reivindicações dos movimentos sociais do campo, notamos que a luta por novos direitos, pela manutenção dos direitos já conquistados e, sobretudo, por uma educação que seja verdadeiramente do campo, deve ser, constantemente, reafirmada, tendo em vista a possibilidade de implementação de políticas públicas em conformidade com as pretensões da população do campo que, durante muito tempo, batalha para ter seus direitos reconhecidos e materializados por meio de ações concretas que efetivem, na prática, o atendimento as suas necessidades.

CAPÍTULO III

3 O REGIME DE COLABORAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES

> "A história de toda a sociedade até hoje tem sido a história da luta de classes. (...) Toda a sociedade está dividida, cada vez mais, em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado."
>
> (MARX, 2015, p. 62-63)

As lutas e os engajamentos sociais que demandam qualidade na Educação pública a ser ofertada no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 até os dias atuais, reverberam na criação de políticas, projetos e programas para atender a essas reivindicações pleiteadas no País. Nesse aspecto, o Plano de Ações Articuladas (PAR), como ferramenta de gestão para implementação de políticas educacionais, foi criado tendo em vista um maior envolvimento entre União, estados, Distrito Federal e municípios, com a finalidade de alcançar essa qualidade, por meio do Regime de Colaboração entre os entes federados (MORAIS, 2020), amparado pelo Art. 211 e seu parágrafo sétimo, da CF 1988.

Dessa forma, este capítulo objetiva analisar o processo de constituição subjacente do Regime de Colaboração e a culminância dos propósitos da sua efetivação na implementação das políticas públicas educacionais, em um cenário com investimentos públicos precarizados. Além disso, propõe analisar os fundamentos do PAR, no contexto neoliberal capitalista, com interferências empresariais em setores públicos, e o seu papel na materialização do Regime de Colaboração, por meio de ações educacionais desenvolvidas a partir da concretização do Plano, apresentado como um elemento imprescindível para a efetivação da articulação entre os entes federados.

Ademais, apresenta a consolidação da Dimensão IV - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos do PAR, por meio de conquistas no ordenamento jurídico brasileiro, e expõe a reverberação da implementação dessas conquistas na esfera legal da educação campesina. O estudo mostra que, apesar de inúmeros avanços verificados na educação brasileira nos últimos dez anos, a efetivação da Dimensão IV - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, embora com representação de mais de 80% das ações do PAR na atualidade, ainda encontra-se muito

aquém do desejado, uma vez que é preciso, para além da priorização das ações, um forte investimento público para se alcançar a qualidade na oferta educacional, não obstante, cabe registrar, que as obras infraestruturais, sozinhas, são incapazes de sustentar os pilares da qualidade educacional no País.

Dessa forma, a princípio, para analisar as atuais políticas públicas educacionais que são desenvolvidas pelo Estado, é necessário conhecer o movimento histórico que culminou na criação de tais políticas. Conhecer a realidade daquilo que se pretende só é possível quando se mergulha nas entranhas do processo social do qual o objeto em análise faz parte. Nesse sentido, compreender a gênese da realidade consubstancia a apreensão das categorias metodológicas que mediará o conhecimento do objeto em uma perspectiva de totalidade. Sem essa compreensão, correríamos o risco de "elaborar uma representação caótica do todo" (MARX, 2008, p. 258).

Para Masson (2012, p. 8), "uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições". Dessa forma, segundo a autora, a política educacional não pode ser deslocada do contexto que envolve as tramas sociais, uma vez que esse isolamento de outras manifestações sociais seria apenas aparente, já que aquela está em constante movimento na teia das relações sociais. Anav (2017, p. 34) corrobora o pensamento de Masson, ao afirmar que

> Para conhecer um fato da natureza ou da sociedade é preciso buscar suas raízes históricas, as transformações que sofreu e os conflitos que o envolvem na atualidade. Ele contém ao mesmo tempo uma realidade e uma não-realidade, pois traz em seu bojo as mudanças que já o transformaram, tornando-o o fato real de hoje, e aquelas que ainda o transformarão, fazendo dele o não-real de amanhã.

Dessa maneira, ao referenciar o contexto no qual surgiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), como instrumento que propicia a materialização de políticas públicas educacionais no Brasil, cabe salientar os direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal promulgada em 1988. Dessa forma, foi a partir do processo de redemocratização do Brasil, com o fim da ditadura militar, que algumas conquistas foram efetivadas e que outras foram direcionadas à implementação por meio de normativos e instrumentos que facilitassem a compreensão da realidade educacional de cada esfera federativa.

Segatto e Abrucio (2016, p. 413) afirmam que foi a partir do processo de redemocratização e com a promulgação da CF 1988 que as políticas sociais se guiaram pelos seguintes objetivos: "expansão universalizada do acesso aos serviços públicos, a descentralização, particularmente da implementação das políticas, e a criação de sistemas de políticas públicas [...]". A Constituição Federal de 1988, lei suprema que conduz todo o conjunto de ordenamento jurídico do País, estabelece, em seu artigo 205, a universalização do

direito à educação, por meio da colaboração da sociedade na promoção e no incentivo, tendo em vista "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988), sendo do Estado e da família o dever com o cumprimento dessas garantias.

Cabe ressaltar que, a Educação, afirmada pela CF de 1988, encontra-se respaldada legalmente nos artigos que vão desde o 205º até o 214º. Mas também faz parte do rol exemplificativo[31] de direitos sociais de segunda geração[32] do artigo 6º da CF de 1988, sendo uma norma de eficácia limitada, ou seja, que precisa ser regulamentada para produzir efeitos, e que necessita da ação do Estado, ou de políticas públicas, para garantia da sua efetividade. A Educação, por integrar-se aos direitos sociais, é política pública social, espécie da qual as políticas públicas são o gênero (PEREIRA, 2009). Dessa forma, a partir dessa compreensão, verifica-se a necessidade de instrumentos que contribuam para a materialização desses direitos na realidade concreta.

Como meio para assegurar os direitos expostos pelos dispositivos constitucionais e garantir a amplitude do alcance desses direitos nos lugares mais longínquos, sobretudo no que se refere às diversidades regionais em um País de dimensões continentais, a Constituição Federal de 1988, no artigo 211, cria o Regime de Colaboração, no qual o PAR se insere anos mais tarde. O art. 211, da CF 1988, determina a organização dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios por meio de um padrão mínimo de qualidade que será alcançado pela assistência técnica e financeira ofertada pela União aos outros entes federados.

Ao dialogar com o art. 211, o art. 214 da CF de 1988 assegura que haverá um Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal, que terá por objetivo a articulação do sistema nacional de educação no regime de colaboração, a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para garantir o ensino nos variados níveis, etapas e modalidade, mediante ações que integrem os poderes públicos dos diferentes entes, que acarretem em:

> I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988).

[31] São exemplificativos segundo o § 2º, Art.5º, CF 1988: "§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

[32] Trata-se de direitos que o Estado tem a obrigação de intervir, por meio de políticas públicas, para assegurá-los.

Dessa forma, o Regime de Colaboração é abordado pela Constituição Federal de 1988 em uma perspectiva de realçar a importância do apoio técnico e financeiro da União com os governos subnacionais na condução da política educacional, com foco em um parâmetro básico para se alcançar qualidade na Educação, lançando mão do PNE, como suporte de articulação do "sistema nacional de educação", para estruturar ações em conjunto com a rede de ensino, com a finalidade de se atingir os objetivos preconizados pelo Art. 214 da CF 1988.

Cabe ressaltar que o Regime de Colaboração, surgido pelas relações federalistas, constitui-se pela condução de determinados atos governamentais em cooperação, parceria, participação ou solidariedade entre os entes envolvidos nesses atos, os quais são todos protagonistas do desenvolvimento dessas ações, não cabendo priorização de decisões de uns em detrimentos de outros, em consideração ao respeito e à autonomia de cada ente federado, sendo o federalismo uma

> [...] forma político-administrativa mais adequada para organizar um Estado-Nação, tendo em vista que o compartilhamento de poder a não existência de níveis hierárquicos de decisão permitiriam reduzir as desigualdades sociais, estabelecendo relações de cooperação e solidariedade mais propícias a um regime democrático. (SOUSA; CASTRO; 2017, p. 876).

A partir da década de 1990, para assegurar os preceitos constantes na Constituição Federal de 1988 e dar seguimento nas suas funções sociometabólicas (MÉSZÁROS, 2011), o Estado incumbiu-se da elaboração de Leis e normativos infraconstitucionais que regulamentaram e que proporcionaram o aprofundamento das temáticas, com expectativas a normatizar e criar os caminhos que iriam conduzir às políticas públicas e à efetivação de direitos sociais, sendo eles indispensáveis para a concretização das garantias salvaguardadas constitucionalmente.

Por essa compreensão, Mészáros (2011, p. 110) afirma que ao prover algumas necessidades sociais, o Estado age como "comprador/consumidor direto em escala sempre crescente", o que reforça a dominação do capital, uma vez que o Estado ajusta "suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico". Dessa forma, o Estado não se preocupa meramente em atender às demandas sociais da população, mas sim, ocupa-se de garantir a manutenção e expansão do sistema sociometabólico, como um mecanismo de funcionamento do capital. (MÉSZÁROS, 2011).

Em decorrência disso, a legitimação das iniciativas regulamentadoras não se fez conforme esperado pelas classes menos favorecidas da sociedade, na medida em que, com o definhamento do *Welfare State ou* Estado de bem-estar social, como sendo um mecanismo de esforço para reconstruir os países fragilizados econômica, moral e politicamente no pós segunda guerra mundial (ESPING-ANDERSEN, 1995), os países emergentes, como os países da

América Latina, entraram em um contexto de graves crises econômicas, e para contenção dessas crises, iniciativas foram propostas para superá-las, tendo como protagonista a atuação do Banco Mundial, primeiramente, para financiar a reconstrução de países, posteriormente, para financiamento de dívidas desses países, que, em contrapartida, deveriam comprometer-se com ajustamentos sociais (RICCI; SANTIAGO, 2022).

De acordo com Yanaguita (2011, p. 2), muitas iniciativas partiram da realização do Consenso de Washington em 1989, em que se formou o ideário da atuação do Estado, o qual "deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial". A partir daí, intensificam-se as condutas econômicas neoliberais nos países subdesenvolvidos da América Latina, as quais priorizaram a contenção de gastos públicos em áreas sociais e o avanço do mercado sobre essas áreas, com vistas à lucratividade e à ascensão do capital mundial.

Nesses pressupostos, a criação de normas jurídicas e a ascensão dos direitos da classe trabalhadora esbarraram-se nas concepções neoliberais, aprofundadas nesse cenário de crise mundial, as quais foram adotadas por Estados Capitalistas, entre eles o Brasil, que, nesse contexto, passava por grandes reformas para atender aos ditames do capital. Cabe salientar que, o neoliberalismo, como um conjunto de ideias e concepções políticas e econômicas capitalistas, consubstancia-se na Europa, a partir do final da década de 1970, no governo de Margareth Thatcher, Primeira-Ministra britânica, que foi precursora dessa corrente político-econômica, em uma tentativa de salvar a Europa da recessão por qual atravessava. (HARVEY; 2008).

O neoliberalismo surge em defesa da redefinição do papel do Estado nas questões relacionadas ao mercado capitalista, o qual versa pela diminuição da participação ou ausência de interferências estatais na economia, visando à globalização das relações comerciais. Uma globalização que, segundo Mészáros (2011, p. 111), significa "o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação". Além disso, os neoliberais comprometem-se com o crescimento econômico, por meio de iniciativas de contenção de gastos públicos em áreas sociais, bem como privatizações de empresas estatais, abertura ao comércio estrangeiro, desregulamentação de direitos sociais, além de interferir em processos internos governamentais de países em desenvolvimento.

No que se refere à articulação de ações de apoio técnico e financeiro entre União, estados, Distrito Federal e municípios, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº 9.394 de 1996, já dentro dessa lógica neoliberal de organização dos serviços públicos, o Regime de Colaboração apresenta-se de forma insípida.

Essa mesma Lei nº 9.394/96, que regulamenta os processos relacionados à Educação no Brasil, no Título IV, que trata sobre a Organização da Educação Nacional, enfatiza, em seu Art. 8º, que tal organização ocorrerá pelo regime de colaboração entre os entes federados e determina em seus artigos 9º, 10º e 11º as competências da União, dos estados e dos municípios, respectivamente, sendo que, para o Distrito Federal, serão aplicadas as mesmas competências de estados e municípios.

A Lei nº 9.394/1996, ao se reportar aos sistemas de ensino de cada ente e respectivas responsabilidades, demonstra que não há um sistema nacional de educação, mas sim um conjunto de encargos a serem seguidos por cada ente na condução da política educacional no País, o que vai de encontro com o preconizado pelo Art. 214 da CF 1988. Em redação recente, dada pela EC nº 108, de 2020, o artigo 211, em seu parágrafo quarto, estabelece que, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (CF 1998). Nesse aspecto, há a ratificação, novamente, da inexistência de um sistema que abranja o conjunto das necessidades nacionais.

Para Saviani (2010, p. 382), isso é um grave problema, já que, ao ser organizado pelo regime federativo, as necessidades educacionais do País precisam ser atendidas por meio de um Sistema Nacional de Educação. Assim sendo, Saviani (2018) defende a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, haja vista o respeito às diversidades existentes no País e ratifica que a melhor maneira para se conseguir esse respeito é realizar a articulação dessas diversidades em um todo, sem isolá-los. Ao afirmar que cada ente é responsável pela organização dos seus sistemas de ensino, há uma fragmentação da política pública educacional, cujas responsabilidades recaem apenas sobre determinado ente, sem considerá-lo na totalidade da qual a política educacional é parte.

> Uma política educativa [...] não pode ser analisada isoladamente. Qualquer política educacional, por mais específica que seja, constitui-se como um complexo que só pode ser entendido, na sua essência, se forem estabelecidas as mediações com outros complexos que a determinam e que, em síntese, formam a totalidade social. (MASSON, 2014, p. 221)

Ainda sobre o prisma da EC nº 108, de 2020, ao considerar a qualidade do ensino, no tocante ao papel do Regime de Colaboração na garantia dessa qualidade, o parágrafo sétimo do artigo 211 afirma que o padrão mínimo de qualidade considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ)[33], pactuados em regime de

[33] O Custo Aluno Qualidade (CAQ) representa o investimento mínimo necessário, por aluno, para que as redes educacionais tenham condições de ofertar a educação a seu público. (INEP, 2021).

colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta CF de 1988. O parágrafo único do artigo 23 estabelece que Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. Todavia, ocorre que, até a presente data, a lei complementar que regulamentaria o Regime de Colaboração no País ainda não foi promulgada, deixando os entes federados à mercê das suas próprias competências.

> Na prática, a ausência de discussões mais profundas referentes à consolidação do regime de colaboração ou à definição das responsabilidades financeiras das esferas governamentais no provimento da educação pública representa a limitação da autonomia dos municípios, bem como o fortalecimento da união como nível responsável pela regulação das políticas educacionais. Evidentemente, a constituição das políticas públicas educacionais, em especial as formuladas na década de 1990, traduzem uma consistente hegemonia política representada pelos interesses das corporações econômicas que vislumbram a ampliação de seus lucros na área em detrimento das instituições públicas que defendem a educação como direito social. (SILVA, 2017, p. 345)

Embora inexista a regulamentação do Regime de Colaboração entre as esferas federativas até os dias atuais, muitos projetos e programas foram desenvolvidos na perspectiva da cooperação entre os entes. Tal cooperação é necessária para o estabelecimento de parcerias que culminam no bom andamento das políticas educacionais no País. Porém, "embora haja cooperação no sistema, há uma necessidade óbvia de criação de um processo que facilite o reconhecimento da natureza complexa das relações intergovernamentais [...]" (MORAIS, 2020, p. 34). Daí a importância da regulamentação do Regime de Colaboração por meio de lei complementar, em consideração ao fortalecimento da autonomia dos entes e da solidificação das parcerias. Além disso, essa cooperação não regulamentada pode favorecer o crescimento da desigualdade educacional entre municípios, pois, como afirma Arretche (2001, p. 48),

> [...] políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamentos não cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral.

Nesse ínterim, o PAR surge das relações intergovernamentais, ao integrar o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, o qual se assenta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), ainda na vigência do PNE (2001-2010). Não obstante ser um dos "pilares" do PDE (BRASIL, 2007j, p. 11), o Regime de Colaboração, pela ausência de normatização, põe em risco a qualidade da oferta educacional à população, pois não há normas que definem sua implementação, uma vez que

> Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação

> básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido [...] (BRASIL, 2007j, p. 10-11).

Dessa forma, ao regulamentar o Regime de Colaboração, os entes federados poderiam atuar com maior autonomia e precisão na implementação de políticas públicas, ao levar em consideração o conhecimento das necessidades educacionais que os permeiam no cotidiano das suas realidades vivenciadas. Sem a definição e regulamentação das responsabilidades e competências específicas de cada esfera de governo, no que tange ao Regime de Colaboração, corre-se o risco de, além de canalizar esforços para a realização de ações concebidas verticalmente pela União, os entes correm o risco de não receber investimentos conforme as suas reais necessidades, dado que, no seio das relações intergovernamentais, a consecução de políticas públicas está atrelada a conflitos, os quais são determinados em face da conjuntura política, social e econômica do País.

3.1 O PAR COMO INSTRUMENTO DE MATERIALIZAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO: A DIMENSÃO INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ESFERA EDUCACIONAL CAMPESINA.

Com vista à materialização do regime de colaboração, o PAR, ao se configurar como uma política pública de Estado[34] que ultrapassa os limites das políticas de governos, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, constitui-se, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2017), como uma estratégia de assistência técnica e financeira, iniciada pelo Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, fundamentada pelo PDE, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional [...]. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram seus planos de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares (BRASIL, 2007j).

> O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção,

[34] Para Oliveira (2011, p. 329), "Considera-se que **políticas de governo** são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as **políticas de Estado** são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade." (GRIFOS NOSSOS)

> a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência. Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional. (BRASIL, 2007j, p. 25).

Elaborado por meio de ciclos quadrienais de planejamento, o PAR já cumpriu três ciclos (2007 – 2010; 2011-2014; 2016-2020) e encontra-se no quarto ciclo, que engloba o período entre os anos 2021 e 2024 (FNDE, 2023). Para a finalização completa de um ciclo do PAR, cada estado, Distrito Federal e município deve seguir critérios, os quais são imprescindíveis para conclusão do ciclo na sua gestão, a saber: o cadastro, a aprovação, a pactuação, a execução e a prestação de contas. (NORTE RIOS CONSULTORIA, 2021). Além disso, cabe ressaltar que, mesmo com o início de novo ciclo, o PAR anterior não deixa de existir, já que os gestores continuam a monitorar as ações desenvolvidas pelo PAR antecedente.

Ademais, cabe ilustrar que, com o lapso temporal entre o PAR 2 e o PAR 3, o início do ciclo do PAR 4 pôde coincidir com o início das gestões municipais, o que trouxe benefícios, já que possibilitou aos/às gestores/as a elaboração dos seus planos conforme suas necessidades. Antes disso, os períodos não coincidiam e o/a gestor/a, ao assumir a gestão municipal, assumia também as responsabilidades pelas execuções dos planos elaborados por gestões passadas. Dessa forma, a partir disso, a Resolução nº 03, de 29 de abril de 2020, em seu Art. 7º, parágrafo único, estabeleceu que

> Parágrafo único. O planejamento será plurianual e coincidirá com os mandatos dos prefeitos municipais, a fim de que o diagnóstico das redes, primeira etapa do ciclo do PAR, seja realizado pelos governos locais tão logo assumam seus mandatos, conforme orientações do Acórdão nº 2775/2017 – TCU – Plenário TC nº 025.153/2016-1 9.1.4. (MEC, 2020).

Com vista a melhorias no alcance dos objetivos do PAR, segundo o FNDE (2022), a partir do terceiro ciclo, houve uma estruturação para que o Plano passasse a ser realizado em harmonia ao que é preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, por meio da Lei nº 12.695/2012, a qual é promulgada ainda na vigência do 2º ciclo do PAR (2011-2014), já se observa uma preocupação com essa articulação entre PAR e PNE, conforme parágrafo único do Art. 1º "o PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação". (BRASIL, 2012). Dessa forma, a intenção era, por meio da consideração às diretrizes do PNE, da implementação das estratégias e do alcance das metas, alicerçar um sistema educacional que contemplasse a totalidade educacional no Brasil (FNDE, 2022) e, consequentemente, criar mecanismos para a solidificação do regime de colaboração federativo. No entanto,

> Embora o PAR ofereça um diagnóstico da situação educacional dos sistemas de ensino e, com base nessa avaliação, proporcione a assistência suplementar da União para melhorar a qualidade educacional dos entes federados, sua execução apresenta

> limites quanto a estabelecer o regime de colaboração na educação brasileira. Para garantir a cooperação dos níveis de governo é necessária a institucionalização de um instrumento normativo que oriente a relação entre União, estados e municípios para responder o desafio de melhorar a qualidade do ensino. (MORAIS, 2018, p. 7).

Não obstante a ausência de instrumento normativo na implementação do Regime de Colaboração entre os entes, o PAR continua ativo por meio do PAR 4 (2021-2024), o qual traz algumas inovações e sinaliza como requisito básico para sua elaboração, o preenchimento do módulo +PNE, que é uma ferramenta de monitoramento dos planos subnacionais de educação, vinculada ao PAR, ambos realizados via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Esse monitoramento é feito pelos próprios entes, tendo por objetivo avaliar a implementação dos seus planos. Dessa forma, com o PAR 4, a articulação entre PAR e os Planos Municipais, Estaduais e Distrital de Educação se acentua, com foco na consecução das metas nacionais do PNE.

No entanto, caso o ente não possua Plano estadual, distrital ou municipal de educação vigente, não poderá prosseguir com a elaboração do PAR. Além dessa inovação, o módulo +PNE traz também a apresentação de dados do IBGE e do Censo Escolar (Inep), agrupados por dimensões do PAR, sobre o ente e sua rede educacional: População, população rural, PIB, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), mortalidade infantil, Índice de Gini, taxa de fecundidade, esperança de vida ao nascer, são alguns desses dados apresentados pelo novo sistema de elaboração do PAR. (FNDE, 2021).

Ao ter como objetivo principal o aprimoramento da qualidade educacional no País, mensurada pelo IDEB alcançado nas redes escolares, o PAR, por meio de um planejamento local, apresenta um diagnóstico situacional que reverbera no conhecimento educacional de municípios, estados e do Distrito Federal, ao considerar, anualmente, quatro dimensões para elaboração do Plano, a saber: 1 Gestão Educacional; 2 Formação de Profissionais da Educação; 3 Práticas Pedagógicas e de avaliação; 4 Infraestrutura física e recursos pedagógicos. (FNDE, 2022). Cada dimensão é composta por áreas de apreciação e cada área possui seus indicadores, conforme o quadro 05.

Quadro 05 – Dimensões, Áreas e Indicadores – PAR 4 (2021 – 2024)

DIMENSÃO 1 – GESTÃO EDUCACIONAL – (7 áreas e 45 indicadores)
Área 1. Planejamento, organização da gestão e iniciativas de colaboração regional (9 indicadores)
Área 2. Gestão normativa, avaliativa e de regulação da oferta educacional (3 indicadores)
Área 3. Gestão Pedagógica (6 indicadores)
Área 4. Gestão de Pessoas (8 Indicadores)
Área 5. Gestão de finanças (5 indicadores)
Área 6. Gestão de programas de apoio ao estudante (7 indicadores)
Área 7. Gestão democrática (7 indicadores)

DIMENSÃO 2 - FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (6 áreas e 18 indicadores)
Área 1. Formação inicial de professores da educação básica. (4 indicadores)
Área 2. Formação continuada de professores da educação básica. (4 indicadores)
Área 3. Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado. (1 indicador)
Área 4. Formação de professores da educação básica em escolas no campo, em educação escolar quilombola e educação escolar indígena. (3 indicadores)
Área 5. Formação de professores da educação básica para o cumprimento de leis específicas (2 indicadores)
Área 6. Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar (4 indicadores)
DIMENSÃO 3 - Práticas Pedagógicas e de avaliação. (4 áreas e 19 indicadores)
Área 1. Organização da rede de ensino (5 indicadores)
Área 2. Elaboração e organização das práticas pedagógicas (6 indicadores)
Área 3. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (2 indicadores)
Área 4. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais (6 indicadores)
DIMENSÃO 4 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos (4 áreas e 62 indicadores)
Área 1. Qualidade da Oferta de Escolas (6 indicadores)
Área 2. Qualidade do Transporte Escolar (4 indicadores)
Área 3. Qualidade da oferta de Mobiliários e Equipamentos (24 indicadores)
Área 4. Qualidade da Oferta de Tecnologia e Conectividade (28 indicadores)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações solicitadas à Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR), sob número de protocolo do Serviço de Informações ao Cidadão (SIC) 23546.001578/2023-16. (Quadro completo com indicadores encontra-se no Anexo B).

Podemos caracterizar as dimensões do PAR como as grandes esferas do sistema educacional, as quais agrupam elementos que são distribuídos por áreas para contemplar o maior quantitativo de realidades possível. Os indicadores, por sua vez, podem ser considerados como as particularidades encontradas em cada realidade que compõem determinada área, os quais têm por escopo a avaliação, a mensuração e a análise daquelas especificidades. Assim, os indicadores auxiliam na verificação da evolução educacional dos entes, por apresentarem um diagnóstico que avalia o progresso alcançado, a partir de indicadores anteriores ao planejamento do PAR em curso.

Nessa perspectiva, para o diagnóstico detalhado das ações a serem realizadas, a cada indicador, pertencente à determinada área de cada uma das quatro dimensões que compõem o PAR, é atribuída uma pontuação que varia de 1 a 4, conforme mostra o quadro 06. A pontuação de número 1 equivale a realização de ações e subações emergenciais e prioritárias, em que os entes precisam de iniciativas iminentes para sanar as problemáticas educacionais vivenciadas, às quais interferem diretamente na qualidade da educação ofertada. Já a pontuação de número 4, que é o valor máximo atribuído a um indicador, significa que, para aquele indicador, são necessárias nenhuma ou poucas ações, em face das condições favoráveis constatadas.

Quadro 06 – Critérios de pontuação dos indicadores do PAR

Pontuação	Avaliação do Indicador
4	a descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador
3	a descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho
2	a descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador
1	a descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.

Fonte: SOARES (2022) Manual do PAR – 2011/2014 – FNDE/MEC (BRASIL, 2011c).

O PAR é composto de atores, os quais, em conjunto, trabalham para que a materialização das ações, de fato, aconteça. Segundo a Resolução nº 04, de 05 de maio de 2020, são os seguintes atores que fazem parte do PAR: O Ministério da Educação (MEC), que é responsável pela formulação de políticas e diretrizes da educação básica, além de ser responsável também pela análise das iniciativas solicitadas pelas secretarias de educação por meio do PAR; o FNDE, responsável pelas transferências financeiros do PAR; Os entes federados (municípios, estados e o Distrito Federal), responsáveis pela execução dos recursos, que serão direcionados exclusivamente para as ações pactuadas no termo de compromisso e também àquelas respaldadas em legislações pertinentes; e o Comitê Estratégico do PAR[35], que tem por competência, a definição, o monitoramento e a revisão das ações, dos programas e das atividades que serão objeto de apoio técnico ou financeiro, nos termos regulamentares do MEC. (Art. 5º, incisos I, II, III, IV).

A abrangência do PAR, conforme figura 04, alcança todos os níveis da educação básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e, pelas modalidades, O PAR contempla a educação especial, o ensino tecnológico e profissional, a educação de jovens e

[35] Segundo a Resolução nº 01, de 26 de março de 2020, Art. 1º O Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas (PAR), é órgão deliberativo, instituído pelo art. 3º da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, rege-se por este Regimento Interno e pelas disposições oficiais que lhe forem aplicáveis. Seção II **Da Composição** Art. 2º Integram o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas representantes dos seguintes órgãos e entidades: I - Secretaria-Executiva do Ministério da Educação (SE); II - Secretaria de Educação Básica (SEB); III - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); IV - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp); V - Secretaria de Alfabetização (Sealf); VI - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); VII - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); VIII - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); IX - Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); e X - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

adultos, a educação ambiental, a educação do campo, a educação étnico-racial, a educação indígena e a educação quilombola, com a realização de ações pedagógicas e de infraestrutura nos contextos urbano e rural, a partir da construção dos indicadores, com a observância da realidade dos espaços educacionais, suas nuances, singularidades e dificuldades experienciadas.

Figura 04 – Abrangência do PAR

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	• Educação infantil • Ensino fundamental • Ensino médio	• Educação especial • Ensino tecnológico e profissional • Educação de jovens e adultos • Educação ambiental • Educação do Campo • Educação étnico-racial • Educação indígena • Educação quilombola	• Acervos bibliográficos • Formação continuada e capacitação • Jornada literária • Material didático • Material pedagógico • Material escolar • Material de consumo • Cursos EAD • Materiais esportivos	• Ampliação • Construção • Reforma • Equipamentos • Ônibus escolares • Ônibus acessível • Bicicleta e capacete • Equipamentos e kit de cozinha • Brinquedos • Quadras escolares • Equipamentos de climatização • Instrumentos musicais • Mobiliário • Computadores, projetores e tablets

Fonte: Cartilha de orientações para apresentação de emendas parlamentares ao orçamento de 2019. (MEC, 2019, p. 23). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98381-cartilha-ministerio-da-educacao&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 28 de jan. 2023.

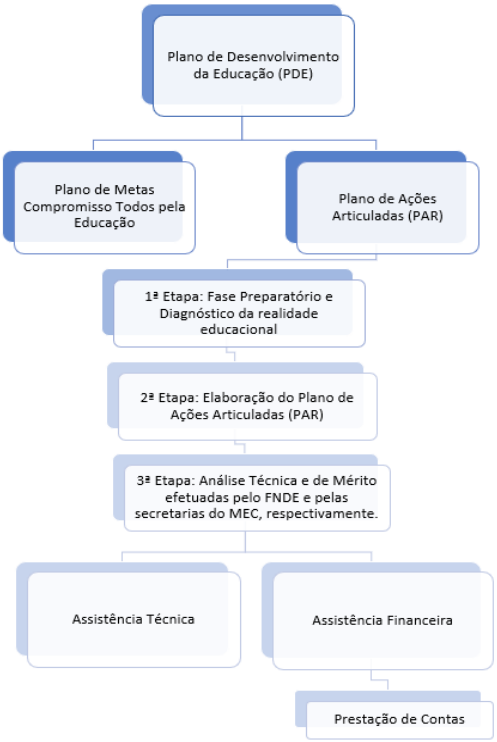
Por meio das ações, programas e atividades definidas pelo Comitê Estratégico (Art. 2º, Lei nº 12.695/12), a execução do PAR se consubstancia a partir de três etapas: o diagnóstico da realidade educacional, realizado pelos municípios, estados e Distrito Federal; o planejamento ou a elaboração do plano de trabalho, que deve estar em consonância com o diagnóstico, também de competência dos entes subnacionais; e a análise técnica do plano de trabalho, das ações e subações (chamadas de "iniciativas" a partir do PAR 3), que é realizada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, ao concluir a etapa do diagnóstico, o ente, por meio do SIMEC, constrói seu PAR e o envia ao FNDE/MEC para análise.

> O FNDE é o órgão responsável pelo gerenciamento tático e operacional dos Módulos do PAR no SIMEC. Além disso, cabem às áreas técnicas do FNDE e do MEC a análise da coerência entre o que foi solicitado e os dados do Censo Escolar, verificando a viabilidade e a necessidade das demandas de acordo com o diagnóstico da realidade local informada pelos órgãos municipais e estaduais. A partir dessa validação, tem-se o PAR para o município, o estado ou o Distrito Federal. (FNDE, 2023).

Vale ressaltar que, cabe ao FNDE apoiar técnica e financeiramente os entes federados para formular seus respectivos planos, avaliando as necessidades educacionais de suas redes de ensino, abrangendo, de forma sistêmica, as etapas e modalidades da educação básica. (FNDE, 2022). Dessa forma, com o cadastro dos entes na plataforma do SIMEC, realização do

diagnóstico e elaboração do Plano pelos entes, com análise de todos os processos pelos técnicos do FNDE/MEC, se julgarem pela aprovação dos planos, a partir daí ocorre a pactuação entre os entes subnacionais e a União, para apoio técnico e financeiro desta para com aqueles, conforme ilustra a figura 05.

Figura 05 – Estrutura e elaboração do PAR



Fonte: Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (2020), adaptado pela autora.

No primeiro ciclo do PAR, para os repasses de recursos voluntários, eram utilizados os Termos de Convênio, como instrumentos de pactuação, os quais eram mais burocráticos e consequentemente, geravam processos mais morosos, que prejudicavam a materialização das ações. Com o advento da Lei nº 12.695/2012, a qual foi um marco na regulamentação do PAR, com a criação do Comitê Estratégico, ratificação do apoio técnico e financeiro da União, em caráter suplementar e voluntário aos entes federados e estabelecimento de maior autonomia em relação aos termos pactuados no primeiro ciclo (2007-2010), as adesões passaram a ser firmadas a partir de Termos de Compromisso, os quais são gerados e assinados digitalmente pelo SIMEC, o que contribuiu para a celeridade de todo o processo.

> As modificações imprimidas pela Lei 12.695/12, pela criação do Comitê Estratégico do PAR, assim como pela nova forma de transferência de recursos, na qual os termos de compromisso buscam reforçar a pactuação e as responsabilidades, evidenciam, respectivamente, tendências de incorporar representação mais orgânica das esferas

> subnacionais nas decisões, bem como de reforçar as adesões ou, se quisermos, o contrato das ações, de ambas as partes. (FARENZENA; MARCHAND, 2014, p. 802)

Todo o processo é ratificado por meio da adesão, por parte de estados, distrito federal e municípios, ao Termo de Compromisso, que dá acesso às ações do PAR. Segundo Santos (2018, p. 97), essa adesão é feita de forma voluntária, porém o ente federado se responsabiliza "em promover qualidade na Educação Básica em seu campo de competência, que será expresso pelo cumprimento de meta de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB". A Resolução nº 29, de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do *Compromisso Todos pela Educação*, afirma que

> Art. 4º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica no cumprimento de metas que resultem na evolução do seu IDEB, observando-se as diretrizes e condições expressas no Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, especialmente, quanto aos capítulos I e III. (BRASIL, 2007f).

Observa-se que, nesse contexto, há uma preocupação em relação à elevação do IDEB, o que, necessariamente, não quer dizer aumento na qualidade da educação, uma vez que o IDEB foi estabelecido como parâmetro para mensurar, em termos quantitativos, a educação no País. Isso pode acarretar a obtenção de resultados meramente numéricos, sem, no entanto, alcançar a educação pretendida em termos também qualitativos. Segundo Costa (2019, p. 69), todo esse esforço para otimizar o IDEB pode gerar uma alienação do planejamento da educação, que se estende "desde a aprovação em massa, à alienação aos conteúdos das avaliações externas, responsabilização dos professores pelo fracasso ou enaltecimento, dentro de um mesmo sistema, de escolas com melhores resultados, criando uma sensação de desestímulo às demais".

Como programa estratégico do PDE, o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, responsável pela criação do PAR, nasce em um contexto de efervescência de criação de políticas públicas com interferências empresariais e com pouca consulta à comunidade educacional, que coadunam com os propósitos privatizantes neoliberais, de cortes de gastos públicos, ampliação da iniciativa privada e ausência de participação popular, além de demonstrar ser um instrumento cuja essência vai em direção às pretensões de mensurar dados educacionais, por estar vinculado aos objetivos de crescimento do IDEB, o qual está intimamente ligado aos escopos de organismos internacionais.

Santos e Nunes (2017) argumentam sobre a criação do PAR e sinalizam uma tentativa de centralização de recursos federais pelo FNDE na implementação do Plano. Ademais, os autores avaliam a escassez da participação da sociedade civil nas ações que envolvem o PDE, com restrições a interesses empresariais, bem como a transferência de responsabilidade do Estado na condução da política educacional a setores privados. Para os autores, o PDE, ao se

articular ao Compromisso Todos pela Educação, efetiva-se "como uma política educacional que representa os ditames da classe dominante no poder, para ser implementada nos países periféricos do capitalismo global, seguindo o receituário do Banco Mundial". (SANTOS; NUNES, 2017, p. 46). Por conseguinte, o PAR foi se constituindo de maneira verticalizada, já que

> De maneira geral, verificou-se a elaboração de um plano sem ampla consulta às entidades científicas e sindicais do campo educacional e debate com elas. Os entes federados pronunciaram-se por meio de adesão ao Plano de Metas Compromisso, perdendo, de certa forma, a condição de protagonistas no processo. (SILVA, 2017, p. 341)

Freitas (2012) avalia a coordenação de ações de empresários nas políticas educacionais no Brasil, por meio do *Compromisso Todos pela Educação*, e afirma a existência de um movimento de controle dos processos educacionais, efetivado por reformadores empresariais, em uma perspectiva de padronização ou *"standards"*, para alcance de metas, com aferição por meio de testes padronizados. Podemos citar como exemplo as médias de desempenho dos alunos alcançadas pela aplicação da Prova Brasil, realizada em escolas e municípios, e as médias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos para verificação do IDEB no Brasil, que tem por finalidade atingir as médias que correspondem a sistemas educacionais de países desenvolvidos. (MEC, 2018).

Para Freitas (2012, p. 383), as políticas educacionais contemporâneas forjam-se sob uma ótica neotecnicista, estruturadas pelas categorias da "responsabilização, meritocrática e privatização". Pela compreensão do autor, a meritocracia constitui-se por recompensas e sanções sob o respaldo da igualdade de resultados, sem levar em consideração a igualdade de oportunidades, haja vista as condições desiguais em que se encontram cada indivíduo em seu ponto de partida educacional. Nesse aspecto, a intencionalidade que permeia o sentido da meritocracia, nesse contexto, está diretamente ligada aos interesses da classe dominante, na medida em que, como afirma Freire (1987, p. 85), "Insistindo as elites dominadoras na manipulação, vão inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal".

Já a responsabilização emerge dos resultados publicizados desses instrumentos de aferição de índices educacionais, em que se evidenciam os desempenhos alcançados por cada escola, rede e/ou município. Assim, foca-se na performance individualizada meritocrática em detrimento da desigualdade de resultados, a qual se fundamenta na desigualdade social historicamente enraizada na sociedade brasileira. (FREITAS, 2012).

A privatização vem ocorrendo por diversas modalidades, a qual, segundo Freitas (2012), contribui para o enfraquecimento da educação pública estatal, dado que se concretiza pelo desvio de recursos públicos às empresas privadas, que se assentam em parcerias público-

privada na consecução da gestão educacional. Muitas instituições continuam sendo públicas, mas as atividades são geridas pelas redes privadas, com orçamento público. Além disso, a utilização de *vouchers*, ou bolsas de estudos em instituições privadas, tem sido outra prática privatizante dos serviços educacionais públicos, sendo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) um exemplo disso. Sobre esses aspectos, Mészáros (2011, p. 124-125) salienta que

> O Estado moderno – na qualidade de sistema de comando político abrangente do capital – é, ao mesmo tempo, o pré-requisito necessário da transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um sistema viável, e o quadro geral para a completa articulação e manutenção deste último como sistema global. Neste sentido fundamental, o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. No entanto, este inter-relacionamento íntimo também se mantém quando visto pelo outro lado, pois o Estado moderno em si é totalmente inconcebível sem o capital como função sociometabólica. Isto dá às estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital a condição necessária, não apenas para a constituição original, mas também para a sobrevivência continuada (e para as transformações históricas adequadas) do Estado moderno em todas as suas dimensões. Essas estruturas reprodutivas estendem sua influência sobre todas as coisas, desde os instrumentos rigorosamente repressivos/materiais e as instituições jurídicas do Estado, até as teorizações ideológicas e políticas mais mediadas de sua raison d'être e de sua proclamada legitimidade.

Mesmo sendo um "comitê para administrar negócios coletivos de toda a classe burguesa" (MARX; ENGELS, 2015, p. 65), o Poder Executivo do Estado moderno, entrelaçado ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, realizou a implementação de muitas políticas educacionais desencadeadas a partir do Decreto nº 6.094/2007, as quais se originaram do diagnóstico situacional do PAR, que possibilitaram a consecução de ações que favoreceram condições básicas de acesso e permanência de estudantes nas redes de ensino. Para Farenzena e Marchand (2014, p. 800), o PAR, ao apontar as ações que devem ser implementadas, serve como referência, por meio da análise educacional, para "a assistência técnica e financeira voluntária da União às redes públicas de educação básica. A ideia é que a assistência voluntária da União seja direcionada prioritariamente às redes públicas ou a escolas com IDEB mais baixos e que se comprometeram com as diretrizes do Plano de Metas". (FARENZENA; MARCHAND (2014, p. 800).

Essas transferências voluntárias de recursos e a assistência técnica, oriundos da União em colaboração com os outros entes federados, ocorrem por intermediação do SIMEC, cuja responsabilidade se prisma pela identificação de demandas, execução de ações e, consequentemente, resolução das problemáticas educacionais (FNDE, 2022). O SIMEC é uma ferramenta de ambiente virtual, a qual conta com a integração de vários módulos de acesso, tais

como: Educação conectada[36]; E.I Manutenção (Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil); Obras 2.0[37], PAR 2 (apenas para monitoramento e prestação de contas), PAR 3 (ainda aberto para algumas diligências do ano de 2020), PAR 4 (vigente) e o +PNE. (NORTE RIOS CONSULTORIA, 2021).

Não obstante as muitas dimensões que a ferramenta abarca, o SIMEC, como um instrumento nacional padronizado de planejamento, nem sempre corresponde às realidades educacionais vivenciadas por cada ente, o que pode acarretar em uma má distribuição dos recursos oriundos das transferências. No entanto, como muitos municípios são desprovidos de capacidade técnica para elaboração dos seus planejamentos, o SIMEC auxilia-os na consecução dos planejamentos. (OLIVEIRA; CAVALCANTI, 2014).

> Esse movimento, ao mesmo tempo que indica uma maior preocupação com a correção das desigualdades regionais na oferta da educação, aponta também uma maior condicionalidade das transferências legais e voluntárias [...]. A condicionalidade das transferências revela uma combinação de responsabilização e indução da política educacional a ser adotada pelos estados e municípios, uma vez que, ao aderir aos programas, o ente federado adere também a um formato já estabelecido do mesmo, com pouco espaço de decisão sobre a política a ser implementada. (OLIVEIRA; CAVALCANTI, 2014, p. 49).

Ao corroborar o pensamento de Oliveira e Cavalcanti (2014, p. 49), em análise à plataforma uniformizada do SIMEC, cuja alimentação de dados deveria variar conforme cada região, cada estado e cada município, ao levar em consideração a diversidade social, cultural e econômica de cada esfera de governo, ressaltam-se as afirmações de Freitas (2012), quando o autor reconhece a tentativa de padronização dos serviços educacionais, pelos reformadores empresariais, sob o escopo do alcance das metas do IDEB. Desse modo, a estrutura padronizada do SIMEC pode colaborar com os interesses empresariais, ao instigar, por meio da sua estrutura, uma homogeneização do atendimento às necessidades educacionais do País.

Cabe ressaltar que, segundo a Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei nº 101, de 04 de maio de 2000, por transferências voluntárias, entende-se "a entrega de recursos correntes ou de capital a outro ente da Federação, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira, que não decorra de determinação constitucional, legal ou os destinados ao Sistema Único de Saúde". (BRASIL, 2000). Conforme Oliveira e Cavalcanti (2014, p. 39), essas transferências podem ser

---

[36] Segundo o MEC (2022) o Programa Educação Conectada é o levantamento que o ente faz para descobrir qual seu grau de maturidade quanto à utilização pedagógica de tecnologias em cada dimensão do programa, combinando informações das bases de dados do MEC e das respostas das escolas sobre seus diagnósticos particulares. O diagnóstico deve ser feito no módulo "Educação Conectada" do Simec e será a base para que o ente elabore o Plano Local de Inovação, um conjunto de ações priorizadas que vão orientar a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas de determinada rede. Os articuladores vão orientar a rede nesse processo. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/adesao. Acesso em: 31 de jan. 2023.

[37] Disponível em: http://simec.mec.gov.br/painelObras/. Acesso em: 31 de jan. 2023.

realizadas mediante "*decisão da instância transferidora ou por demanda do ente federado*, por meio de projeto." (GRIFO NOSSO).

A despeito disso, tais transferências, por serem voluntárias, não caracterizam a obrigatoriedade da União no repasse desses recursos aos demais entes, vinculando-as à disponibilidade orçamentária da União e também a interesses subjacentes, uma vez que o Regime de Colaboração, responsável pela cooperação entre entes com interesses mútuos, ainda se encontra sem regulamentação. Nesse sentido, concordamos com Arretche (2001) ao trazer à tona a preocupação com governos ligados a partidos distintos e a competição eleitoral entre eles, o que pode gerar desigualdades na distribuição de recursos federais aos entes subnacionais.

Sobre a distribuição financeira de forma voluntária, ou seja, de caráter não obrigatório, por parte da União aos entes subnacionais para realização do PAR, a Confederação Nacional de Municípios (2020, p. 4) afirma a importância de se limitar os recursos para transferências voluntárias e aumentar para transferências legais (PNAE, PNATE e PDDE), sob a perspectiva de maior autonomia e maiores aportes de recursos por parte dos entes federados, e argumenta que

> Se a União transferir maior volume de recursos para o financiamento da educação básica pública, por exemplo, por meio de mais complementação da União ao Fundeb e aumento dos valores dos programas federais universais – PNAE, PNATE e PDDE, serão liberados recursos próprios dos entes federados para, por exemplo, serem investidos em construção e reformas de prédios escolares, aquisição de equipamentos e formação continuada de professores. Com isso, o pacto federativo será fortalecido, com menos centralização da formulação das políticas educacionais no governo federal, menos dependência financeira dos entes federados em relação à União, a qual deverá intensificar sua função de apoio técnico a Estados, Distrito Federal e Municípios.

Além disso, outra forma de alocação de recursos para implementação de ações oriundas do PAR em municípios, estados e no Distrito Federal acontece via emendas parlamentares[38]. Em conformidade com o MEC (2019), as emendas parlamentares são mecanismos imprescindíveis para alocar recursos públicos a serem disponibilizados para ampliar e/ou fortalecer as políticas públicas educacionais. "São a forma democrática de representantes do povo apresentarem propostas para investir os recursos do governo federal para o atendimento de demandas específicas da sociedade, fortalecendo os laços entre o legislativo, o executivo e o povo brasileiro". (MEC, 2019).

[38] Segundo o MEC (2023, p. 07), as emendas parlamentares constituem instrumentos pelos quais o Congresso Nacional participa da elaboração do orçamento anual. Nesse sentido, elas buscam aperfeiçoar a proposta encaminhada pelo Poder Executivo, visando a melhor alocação dos recursos públicos. Oportuniza-se, dessa forma, acrescentar valores às programações orçamentárias com o objetivo de atender às demandas das comunidades que o parlamentar representa.

Antes da Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015, que altera os Arts. 165, 166 e 198 da Constituição Federal, para tornar obrigatória a execução da programação orçamentária, muitas emendas parlamentares elaboradas pelos congressistas eram barradas pelo Poder Executivo por vários motivos, entre eles, encontra-se o fato de o parlamentar solicitante não fazer parte da base aliada do governo federal. Logo, as emendas parlamentares eram vistas como poder de barganha entre governo federal e parlamentares, uma vez que, para o apoio a projetos parlamentares, o governo federal poderia requisitar uma contrapartida, tendo em vista seus interesses políticos. (BLUME, 2017).

A partir de 2015, com a EC nº 86/2015, passou-se a estabelecer a obrigatoriedade da destinação de percentual de recursos às emendas parlamentares individuais, estipulado em 1,2% da receita corrente líquida prevista no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) encaminhado pelo Poder Executivo, o que, até então, era facultado ao Poder Executivo definir se os recursos das emendas seriam liberados e quando isso iria ocorrer (BLUME, 2017). Ao apagar das luzes do período do governo Bolsonaro (2019-2022), com a EC nº 126, de 21 de dezembro de 2022, esse percentual passou a ser 2%. No ano de 2022, segundo o Portal da Transparência[39], foram criadas 6.095 emendas, em um valor total de R$ 25,40 bilhões empenhados, sendo que, deste valor, R$ 17,01 bilhões foram pagos. Cabe enfatizar que, desse percentual, metade foi destinada a ações e serviços públicos de saúde. (Art. 166, §9, CF 1988).

Assim, com a garantia de uma cota orçamentária a ser destinada às emendas parlamentares, os congressistas tiveram maior poder de negociação e deliberação nas relações estratégicas de apoio político junto a bases eleitorais. Segundo a EC nº 126/2022, do valor referente a 2% da receita corrente líquida prevista no PLOA, 1,55% caberá às emendas de Deputados e 0,45% remeter-se-á às emendas de Senadores. Dessa forma, os congressistas podem elaborar e apresentar emendas ao projeto de lei orçamentária para execução no ano seguinte, com base em diversas temáticas, tais como: educação; infraestrutura; saúde; desenvolvimento regional; cidadania e esporte; agricultura; turismo e cultura; defesa; justiça e segurança pública; economia, trabalho e previdência; ciência e tecnologia e comunicações; meio ambiente; dentre outras iniciativas. (Manual de Emendas Orçamento da União para 2023 PLN 32/2022 – Congresso Nacional – outubro/2022).

No que tange às emendas voltadas à área educacional, o MEC (2019) construiu um instrumento para orientar parlamentares na apresentação de propostas e, com isso, “propor a destinação de recursos, como construção de escolas, melhoria da infraestrutura física e

[39] Disponível em: https://portaldatransparencia.gov.br/emendas. Acesso em: 30 de jan. 2023.

pedagógica, fornecimento de materiais didáticos e atividades de formação dos profissionais da educação, dentre outras ações" (MEC, 2019) em todas as etapas e modalidades da educação básica. O MEC (2019; 2023) destaca ainda a relevância da articulação entre parlamentares e entidades beneficiadas, com a finalidade de que os recursos a serem destinados estejam em conformidade com as prioridades elencadas por cada ente no Módulo PAR do SIMEC.

> As emendas parlamentares são executadas, em sua maioria, em atendimento a secretarias municipais e estaduais de educação. A operacionalização dessa execução pelo FNDE se dá por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). [...] O parlamentar deve, portanto, articular-se com o ente beneficiário para que a demanda (iniciativa) esteja devidamente cadastrada no PAR, no ano da execução do recurso, de forma que o valor da emenda possa ser vinculado a essa demanda. A elaboração das emendas deve atentar-se às iniciativas que constam no ciclo 2021-2024 do PAR, conforme a Resolução CD/FNDE nº 4, de 4 de maio de 2020 (anexo I), que estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, bem como às respectivas naturezas de despesa para cada iniciativa. Realizada a vinculação, o ente beneficiário aceita a indicação parlamentar do recurso, seguindo a proposta para análise e execução pelo FNDE. (MEC, 2023, p. 13).

A cartilha orientadora desenvolvida pelo MEC (2023) apresenta programas e projetos estratégicos do MEC, os quais servem como referência para elaboração de emendas parlamentares, que beneficiam ações a serem desenvolvidas nas esferas da educação básica, da educação profissional e tecnológica e da educação superior, levando em consideração as modalidades: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação especial, educação bilíngue de surdos e educação de jovens e adultos. O quadro 07 apresenta as principais ações que puderam ser desenvolvidas na educação básica em 2023, a partir de recursos de emendas parlamentares.

Quadro 07 - Principais ações que podem ser executadas na Educação Básica por emendas parlamentares 2023.

2.1 Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (Pecim)
2.2 Veículos:
2.2.1 Caminho da Escola (ônibus, lanchas e bicicletas escolares)
2.2.2 Caminhões Frigoríficos
2.3 Infraestrutura da Educação Básica
2.3.2 Construção de escolas de ensino fundamental ou médio
2.3.3 Reforma de escola de educação infantil, fundamental ou médio
2.3.4 Ampliação de escola de ensino fundamental ou médio
2.3.5 Construção, ampliação e reforma de Escolas Bilíngues de Surdos
2.3.6 Construção de quadras e coberturas de quadras
2.3.7 Construção e ampliação de unidades de educação infantil
2.4 Mobiliários e Equipamentos Escolares
2.4.1 Aquisição de mobiliários Escolares
2.4.2 Aquisição de equipamentos e sala de Recursos Multifuncionais para atendimento da Educação Especial
2.4.3 Aquisição de materiais e equipamentos didáticos e pedagógicos
2.4.3.1 Instrumentos Musicais

2.4.3.2 Brinquedos e Materiais escolares
2.5 Política de Inovação Educação Conectada
2.5.1 Aquisição de Equipamentos
2.5.2 Aquisição de Soluções Tecnológicas
2.6 Formação e Capacitação de Professores
2.7 Funcionamento das Instituições Federais de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora com base na Cartilha Orientativa de Emendas Parlamentares (MEC, 2023)

Entretanto, ao observar a alocação de recursos descentralizados da União por parte de emendas parlamentares e os pressupostos de parceria e harmonização entre estes e as unidades beneficiadas pelos recursos, desvanece-se o fim público para com a qualidade da educação a ser ofertada e passa-se a se considerar questões políticas partidárias na condução do jogo político, por meio da realização de ações do PAR nas regiões em que se alcançou o maior apoio da população, consubstanciado pelo quantitativo de votos alcançado em cada ente. Nesse sentido, questiona-se o pensamento de Farenzena e Marchand (2014, p. 800), por verificar que, para além da preocupação com o direcionamento prioritário de recursos a redes com IDEB mais baixos, há, sobretudo, um interesse em conservar o apoio político de bases aliadas e angariar novos apoios, por meio da descentralização de recursos aos entes subnacionais.

Ao analisar a implementação de políticas públicas pela arena das contradições, Masson (2012) afirma que, nesse processo, há a presença de "interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe (MASSON, 2012, p. 09). Outrossim, podemos considerar que, além da descentralização de recursos federais, descentraliza-se também o poder de barganha, que agora passa a ser exercido entre parlamentares e gestores subnacionais. Logo, esse processo pode acarretar mais desigualdades educacionais e sociais, já que há uma tendenciosidade eleitoreira na distribuição dos recursos gerada para atender a interesses escusos em detrimento da oferta universalizada da educação com qualidade.

Nesse sentido, além da dependência exacerbada de municípios com relação a descentralização de recursos via apoio dos congressistas, outros municípios que, por não dispor de um colégio eleitoral com significativo número de votos, ficam sem apoio parlamentar, e, consequentemente, sem o recebimento de recursos via emendas parlamentares, o que ocasiona um abismo no que concerne às desigualdades educacionais entre os municípios. Em contrassenso, esses municípios, que são invisibilizados, geralmente, são aqueles que mais necessitam de recursos para conseguirem elevar a qualidade da educação em seus espaços e, na ausência de incentivos, há uma predisposição em manter o *status quo* das condições precárias em que se encontram.

Além do mais, essas manobras políticas de caráter eleitoreiro podem trazer empecilhos para a regulamentação do Regime de Colaboração, na medida em que se perde o interesse por regulamentar algo que pode ser prejudicial aos interesses daqueles que detêm o poder da regulamentação. Contudo, ao considerar, entre outros aspectos, "o imperativo de conferir uniformidade nas transferências de recursos aos entes públicos para ampliar a eficiência, a eficácia e transparência no uso dos recursos", aprova-se a Resolução nº 03, de 29 de abril de 2020, a qual estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal, no âmbito do terceiro ciclo do PAR (2016-2020).

A Resolução nº 03/2020 afirma, no primeiro parágrafo do Art. 3º, que o FNDE será responsável por constituir um *ranking* com os entes federados que serão atendidos pelo PAR, utilizando, para isso, um modelo estatístico que considere, no mínimo, os critérios definidos nos incisos II, III, IV, V, VI do Art. 3º, como variáveis a serem analisadas quando solicitado, pelos entes federados, o apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário da União (MEC, 2020). Para a Confederação Nacional de Municípios (2020), "considera-se positiva a proposta de fixar critérios objetivos para a priorização dos entes federados que serão atendidos com recursos federais por meio do PAR. Dessa forma, deve-se reduzir a alocação desses recursos por negociação de caráter político". Além disso, esses critérios poderão contribuir para uma melhor distribuição dos recursos, haja vista a minimização das desigualdades educacionais entre os entes.

> Art. 3º O atendimento por meio do PAR deverá observar, no mínimo, os critérios abaixo especificados:
> I – disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros;
> II – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, considerando a média dos resultados do ensino fundamental I e II para os municípios e do ensino médio para os estados, e ambos para o Distrito Federal, priorizando aqueles com melhor desempenho em relação às respectivas metas estabelecidas;
> III – entes federados com o menor número de atendimentos no exercício anterior, considerando, prioritariamente, os que não foram contemplados com nenhuma iniciativa;
> IV – capacidade operacional do ente federativo, considerando a execução dos objetos pactuados no ciclo;
> V – vulnerabilidade socioeconômica, observado o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos entes federados; e
> VI – índice de distorção idade-série, considerando os indicadores de eficiência e rendimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Conforme parágrafo 3º do Art. 3º, "para distribuição dos recursos orçamentários disponíveis, após a indicação dos entes prioritários estabelecidos no ranking, será considerado o resultado do IDEB". Dessa forma, "os entes federados que estão abaixo da média nacional

receberão 60% dos recursos disponíveis e os que estão acima, receberão 40% dos recursos". (MEC 2020). Nesse sentido, observa-se um aporte de recursos maior aos entes que não alcançaram a média nacional do IDEB, justamente para que esses índices pudessem ser elevados.

No entanto, nota-se no critério descrito pelo inciso II, Art. 3º, da Resolução nº 03/2020, que, mesmo com a tentativa de se considerar os entes mais vulneráveis com montante maior de recursos, a priorização dos recursos é destinada aos entes com o melhor desempenho mensurado pelo IDEB. Nesses moldes antagônicos, refutamos o argumento de Farenzena e Marchand (2014, p. 800), por ficar evidente que, para o direcionamento da assistência voluntária da União, prioriza-se as redes com IDEB mais altos e não o contrário, o que gera uma discrepância entre a ausência de interesse em elevar o IDEB de redes com os índices mais baixos e a garantia constitucional de universalidade de elevação da qualidade educacional.

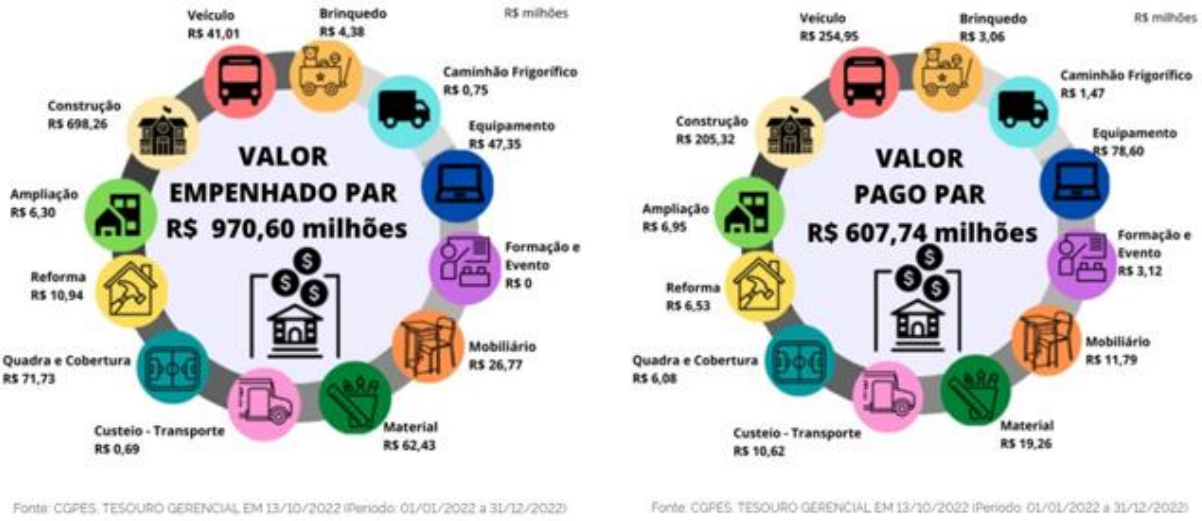
Para a Confederação Nacional dos Municípios (2021, p. 04),

> [...] entende-se particularmente questionável priorizar o atendimento àqueles entes federados com melhor desempenho educacional, mensurado pelos resultados do Ideb. O critério adotado pode contribuir, involuntariamente, para aumento das desigualdades na qualidade da educação básica pública entre entes federados e regiões do país.

Além disso, pelo parágrafo 5º do Art. 3º, os critérios elencados não serão aplicados em casos de entes federados contemplados por emendas parlamentares individuais ou de bancada, já que o orçamento previsto para as emendas tem caráter obrigatório e impositivo (EC 86/2015). Neste caso, tal fundamentação também pode contribuir com a acentuação das desigualdades regionais educacionais, dado que se mantém a prevalência da articulação política partidária de caráter eleitoreiro entre congressistas e gestores em detrimento de escolhas mais assertivas em relação à destinação de recursos aos entes com maior prioridade educacional.

No entanto, apesar dos muitos obstáculos para a concretização das ações do PAR, constatam-se importantes diligências na execução de ações desencadeadas pelo Plano, por meio da descentralização ou alocação de recursos orçamentários, seja por transferências voluntárias diretas da União, seja por emendas parlamentares. Além disso, a partir da Resolução nº 03/2020 (Ciclo 2016-2020 – PAR 3), agora os estados também podem colaborar com a assistência técnica ou financeira adicionais para executar e monitorar os instrumentos celebrados com os municípios vinculados à sua jurisdição (§2º, Art. 2º). Dessa forma, muitas iniciativas já foram implementadas, as quais encontram-se detalhadas na figura 06.

Figura 06 - Recursos Orçamentários (Empenhados) e Recursos Financeiros (Pagos) investidos no PAR em 2022 (R$ milhões)



Fonte: FNDE (2023)

Segundo o FNDE (2023), uma parte significativa dos recursos orçamentários e financeiros apresentados na figura 06 tem destinação a obras em andamento, com pactuação realizada em exercícios anteriores. Ademais, iniciativas oriundas de emendas parlamentares também foram beneficiadas por estes recursos. Ainda segundo o FNDE (2023), para atender a todas as ações contidas no PAR, para o exercício do ano de 2022, foram autorizados mais de R$1 bilhão como dotação orçamentária inicial. Dessa forma, apoiou-se 3.035 projetos com execução orçamentária no valor de R$970,60 milhões, sendo que 952 projetos foram de novas pactuações e 2.083 projetos foram firmados em exercícios anteriores e receberam complementação orçamentária.

No que se refere à execução financeira, o FNDE (2023) afirma que houve uma transferência de R$607,74 milhões aos entes federados em 2022, os quais correspondem a 1.726 projetos apoiados. Com isso, o PAR, numericamente, é o principal instrumento de transferências voluntárias de recursos para a educação básica, fechando o ano de 2022 com 2.508 Termos de Compromisso firmados, dentre os quais 51,6% foram definidos para execução de obras, ou seja, o maior montante destinado somente para a Dimensão IV, e os outros 43,9% para demais dimensões que compõem o PAR. (FNDE, 2023).

Hodiernamente, dentro do Ciclo 2021-2024, o PAR 4, regulamentado pela Resolução nº 04, de 5 de maio de 2020, apresentava 25 iniciativas, sendo que, dentre elas, 80% são direcionadas à Dimensão IV do PAR, à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos. Com a Resolução nº 24, de 9 de dezembro de 2021, acrescentou-se mais duas iniciativas, para incluir

o apoio a despesas de custeio no âmbito da política pública de transporte escolar e o ensino em tempo integral, conforme apresentado na figura 07.

Figura 07 – Quadro de iniciativas Ciclo 2021 – 2024 - PAR 4

Nº da Iniciativa	Nome da Iniciativa	Objeto
1	Formação Tipo 1	Formação
2	Formação Tipo 2	
3	Formação Tipo 3	
4	Formação Tipo 4	
5	Realizar eventos	Evento
6	Adquirir material para modalidades especializadas	Material
7	Adquirir material esportivo	
8	Adquirir brinquedos	
9	Adquirir material escolar	
10	Adquirir material cultural/cívico	
11	Adquirir material para laboratórios	
12	Adquirir material de apoio didático	
13	Adquirir equipamento de TIC	Equipamento
14	Adquirir equipamento de climatização	
15	Adquirir equipamento de cozinha	
16	Adquirir equipamentos para práticas pedagógicas e laboratórios	
17	Adquirir mobiliário de sala de aula	Mobiliário
18	Adquirir mobiliário para outros ambientes escolares	
19	Construir escola ou creche	Obra
20	Reformar escola ou creche	
21	Ampliar escola ou creche	
22	Adquirir ônibus escolar	Veículo
23	Adquirir bicicletas com capacetes	
24	Adquirir lancha escolar	
25	Adquirir caminhão frigorífico	
26	Apoiar despesas de custeio no âmbito da política pública detransporte escolar	Transporte Escolar – Custeio
27	Ensino em Tempo Integral	Serviço

Fonte: Resolução MEC/FNDE nº 24/2021

No que concerne às ações desenvolvidas pelo PAR direcionadas à Educação do Campo, podemos citar várias políticas educacionais implementadas. Santos e Nunes (2017) mencionam alguns programas voltados, especificamente, ao campo e outros que atendem tanto ao campo como também à cidade, os quais foram firmados pela adesão municipal ao PAR: O Programa Escola Ativa, O Programa Mais Educação, Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-letramento, Pró-Gestão, Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Procampo Saberes da Terra, dentre outros. Para a rede estadual, os autores citam o Programa Todos Pela

Alfabetização (TOPA), o Pacto pela Educação e o Programa Nacional na Idade Certa (PNAIC). (SANTOS, NUNES, 2017, p. 47-48).

A título de contextualização e fundamentação legal que, ao longo os anos, o PAR veio se reafirmando, enquanto instrumento fundamental para a construção de políticas públicas educacionais, o quadro 08 apresenta os aparatos normativos que regulamentam o PAR, por meio dos seus marcos legais, os quais são condições imprescindíveis para legitimação do Plano e consequente materialização de ações que reverberam no direito da população ao acesso à educação com qualidade no Brasil.

Quadro 08 – Marcos legais do PAR

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Constituição Federal de 1988 – Art. 211	Organização do Regime de Colaboração e Assistência técnica e financeira para garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Tem como objetivo regulamentar as ações colaborativas, entre União, estados, DF e municípios, para implementação do PDE, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, bem como a participação das famílias e da Comunidade, por intermédio de projetos, programas e ações de assistência técnica e financeira, para melhoria da qualidade educacional.
Resolução CD/FNDE nº 14, de 8 de junho de 2012	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR).
Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, alterando a Lei nº 11.947/2009, para incluir os polos presenciais do programa Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola.
Resolução/CD/FNDE nº 34, de 15 de agosto de 2012	Altera a Resolução CD/FNDE nº 24, de 02 de julho de 2012, que estabelece os critérios para apoiar financeiramente, em caráter suplementar e voluntário, as redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, quanto à dimensão Infraestrutura Física.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024, estabelecendo algumas metas e estratégias vinculadas, especificamente, ao PAR, conforme se verifica a seguir: Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Estratégia 7.5: Formalizar e executar os planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico

	e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores, professoras, profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.
Resolução nº 3, de 23 de fevereiro de 2018	Dispõe sobre a possibilidade de se firmar novos termos de compromissos entre os entes federados e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com fundamento na Lei no 12.695, de 25 de julho de 2012, para finalização das obras decorrentes de instrumentos cujos prazos de execução tenham se esgotado sem que o objeto inicialmente acertado entre as partes tenha sido concluído.
Portaria MEC nº 1.462, de 12 de agosto de 2019	Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da 58 Educação - MEC, e revoga a Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017
Resolução n° 03, de 29 de abril de 2020	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal, no âmbito do terceiro ciclo do Plano de Ações Articuladas – PAR. (**Finaliza o 3º Ciclo PAR 2016-2020**) revogou as Resoluções nº 14/2012, nº 24/2012, nº 7/2015 e nº 12/2018.
Resolução n° 04, de 04 de maio de 2020	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, no âmbito do **quarto ciclo (2021-2024)** do Plano de Ações Articuladas – PAR.
Portaria MEC nº 41, de 25 de janeiro de 2021	Institui a Plataforma +PNE e dispõe sobre as ações de monitoramento e avaliação dos Planos de Educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal
Resolução nº 24, de 09 de dezembro de 2021	Altera a Resolução CD/FNDE nº 4, de 4 de maio de 2020, que estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, no âmbito do quarto ciclo (2021- 2024) do Plano de Ações Articuladas – PAR.
Medida Provisória nº 1.174, de 12 de maio de 2023	Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica

Fonte: SOARES (2022), com adaptações e acréscimos desta autora.

3.1.1 A Dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos do PAR: Fundamentos regulatórios de amparo à Educação do Campo

A partir do surgimento do PAR em 2007, em que uma das suas dimensões contempla as condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos das instituições educacionais, houve uma ampliação de ações na rede pública de ensino. Por meio do Regime de Colaboração, mesmo com as contradições existentes na implementação entre as esferas federativas, a União

passou a realizar repasses de recursos e apoiar tecnicamente os entes subnacionais, a partir de termos de compromissos firmados por eles. No decorrer dos quatro ciclos do PAR (2007 – 2010; 2011-2014; 2016-2020; 2021-2024), a dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos sofreu várias alterações, seja com vistas a melhorias no atendimento às necessidades dos entes, seja por questões conjunturais, políticas e/ou sociais.

Atualmente, sendo um dos fatores indispensáveis na viabilização de todo um conjunto de programas, projetos e ações educacionais, com vistas à elevação da qualidade da educação a ser ofertada para a população de maneira geral, a Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos do PAR - subdivide-se em quatros áreas: Qualidade da Oferta de escolas, a qual conta com seis indicadores; Qualidade da Oferta de Transporte Escolar, com quatro indicadores; Qualidade da Oferta de Mobiliários e Equipamentos, com 24 indicadores e Qualidade da Oferta de Tecnologia e Conectividade, com 28 indicadores, conforme apresentado no Anexo B. A execução da totalidade desse arcabouço instrumental, se realizada com os devidos apoios e recursos necessários, legitimam os aparatos legais que asseguram uma educação de qualidade para todos, consagrados constitucionalmente, apesar de não ser unicamente o determinante para alcance dessa qualidade, já que a relação dialética com as outras dimensões do PAR precisa estar estabelecida.

Cabe ressaltar que, antes do advento das ações desencadeadas pelo PAR, várias legislações já afirmavam a importância das condições infraestruturais na condução da política educacional no Brasil. Mesmo sem citar, diretamente, as condições relacionadas à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos, a serem considerados nas redes escolares, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação deve ser ofertada, com garantia de padrão de qualidade, de modo a alcançar a toda a população, com, segundo art. 208, inciso VII, atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, e, caso não ocorra o oferecimento ou tenha oferta irregular do ensino, a autoridade competente deverá ser responsabilizada. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a CF 1988, como norma de caráter geral, aponta as formas globais de organização da política educacional, no que se refere à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos, como ponto de partida, para elucidar a importância da temática, como sendo basilar na viabilização da educação no País, mas mais especificamente da Educação do Campo, a qual, muitas vezes, é ofertada de forma precária, com priorização de materiais, equipamentos e construções em áreas urbanas em detrimento das áreas rurais (SANTOS, 2018). Como consequência, novos atos normativos foram sendo promulgados para regulamentação dos

preceitos constitucionais, já que precisavam de aprofundamento para que o texto constitucional fosse asseverado.

Na Lei que regulamenta a Educação no Brasil (Lei nº 9.394/96), afirma-se, em seu artigo quarto, o dever do Estado com a educação escolar pública, que será efetivado mediante o reconhecimento da necessidade de padrões mínimos de qualidade do ensino, reafirmados pela variedade e quantidade de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração cada aluno atendido. (Art.4º, Inciso IX, BRASIL, 1996). Além disso, aos estabelecimentos de ensino, é designada a responsabilidade de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. (Art.12, Inciso II).

No tocante às despesas com obras de infraestrutura, a Lei nº 9.394/96 estabelece que não é possível a utilização dos recursos do FUNDEB para essas ações, mesmo que forem realizadas para o benefício direto ou indireto da rede escolar, mas, tão somente, serão consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, bem como o uso e a manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino, além de aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (Incisos II, III, VIII, Art.70 e inciso V, Art. 71; BRASIL, 1996).

Com relação à Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 4º, ratifica o comprometimento do poder público para com a infraestrutura física e com os recursos pedagógicos ao afirmar que o projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Ademais, a mesma resolução confirma a responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, em regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. Para isso, as atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (Art. 7º, §2º, BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, que determina as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, vai além e estabelece que a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (Art. 7º; BRASIL 2008).

Com a regulamentação da política de educação do campo, por meio do Decreto n° 7.352, de 04 de novembro de 2010, a oferta da educação básica e superior destinadas às populações do campo passa a ser vinculada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), constituindo-se, por meio do regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (Art. 1º). O mesmo decreto assegura que, para a concretização da educação do campo, dentre outras ações, é necessário garantir condições de infraestrutura e transporte escolar, além de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e recreação, os quais corresponderão ao projeto político pedagógico e a realidade do povo campesino (§4º, Art.1º). Tal escopo sustenta-se pela concretização dos princípios amparados pelo Decreto nº 7.352/2010, a saber:

> Art. 2º São princípios da educação do campo:
>
> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
>
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas no campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
>
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas no campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
>
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O Decreto nº 7.352/2010 enfatiza também a importância da superação de defasagens históricas de acesso à educação escolar ou formal, pelos povos do campo e, para isso, afirma que é da União a competência para criação e execução de mecanismos de garantia à manutenção e ao desenvolvimento da educação do campo, por meio de políticas públicas educacionais. (Art.

3º). Para cumprimento desse regramento, além de outras iniciativas, o decreto assevera, em relação às condições infraestruturais, que é imprescindível a garantia do fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, além de outras condições que comprometam o funcionamento das escolas do campo. (Inciso III, Art. 3º).

O Decreto nº 7.352/2010 dá especial atenção às condições de acesso tecnológico à população campesina, uma vez que são pessoas, historicamente, invisibilizadas e inferiorizadas, muitas vezes, por falta de acesso a aparatos tecnológicos. Nesse aspecto, o mesmo decreto afirma que a União deve criar métodos para "contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo". (Inciso IV, Art. 3º).

Sobre as ações desencadeadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), na Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, por meio do regime de colaboração, o Decreto nº 7.352/2010 argumenta que estados, Distrito Federal e municípios incumbir-se-ão do desenvolvimento da educação do campo em cada esfera, porém a União prestará assistência técnica e financeira aos entes, para ampliar e qualificar a oferta da educação tanto básica como superior aos povos campesinos, em cada um dos sistemas de ensino. (Art.4º). Para tanto, serão implementadas algumas ações insfraestruturais como:

> V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
>
> VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
>
> IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares. (BRASIL, 2010)

Já a Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE (CD/FNDE) nº 7, de 12 de abril de 2012, que trata sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE. O normativo estabelece que é de competência do FNDE a destinação anual de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas e privadas de educação especial, com matrículas na educação básica, com o objetivo de colaborar junto às escolas beneficiárias em suas necessidades iminentes, para garantir o funcionamento e promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica, além do incentivo à autogestão escolar e o exercício da cidadania por meio da participação comunitária no controle social. (Art. 2º).

Ademais, a Resolução/CD/FNDE nº 7/2012 estabelece um rol de cobertura, no qual o orçamento poderá ser utilizado e afirma que os recursos serão destinados às despesas de custeio,

manutenção e pequenos investimentos, haja vista melhorias na infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares contempladas pelo PDDE. Os recursos poderão contemplar: aquisição de material permanente; realizar pequenos reparos voltados à manutenção, conservação e melhoria do prédio da unidade escolar; adquirir material de consumo; avaliação de aprendizagem; implementar projeto pedagógico e desenvolver atividades educacionais. (Art. 4º, incisos I, II, III, IV, V, VI).

Outro normativo importante a se considerar é a Resolução CD/FNDE nº 32, de 13 de agosto de 2012, a qual estabelece orientações operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas, a qual normatiza o PDDE Água. A liberação de recursos para cumprimento do disposto é condicionada à validação do Termo de declaração e compromisso do ente junto ao SIMEC pelo módulo do PAR, sendo que, caso ocorra orçamentos remanescentes deste dispositivo, é obrigatória sua utilização na aquisição de materiais de consumo ou permanente que contribuam para melhorias na infraestrutura física e pedagógica das escolas beneficiadas. (Art. 3º, § 2º, Resolução nº 32, BRASIL, 2012).

Ademais, o PDDE Campo, implementado pela Resolução CD/FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012, visa a destinar recursos financeiros, tanto de custeio como também de capital, às escolas públicas situadas no campo, com estudantes matriculados no ensino fundamental, tendo por finalidade adequar e melhorar as condições da infraestrutura física dessas escolas. Os recursos devem ser empregados em mão de obra, para realização de reparos e/ou pequenas ampliações, além de poderem ser gastos com outras despesas com vistas à manutenção, conservação e melhoria de instalações, aquisição de mobiliário escolar, concretização de outras ações que contribuem para a acentuação do desempenho escolar. (Art. 1º, § 1º).

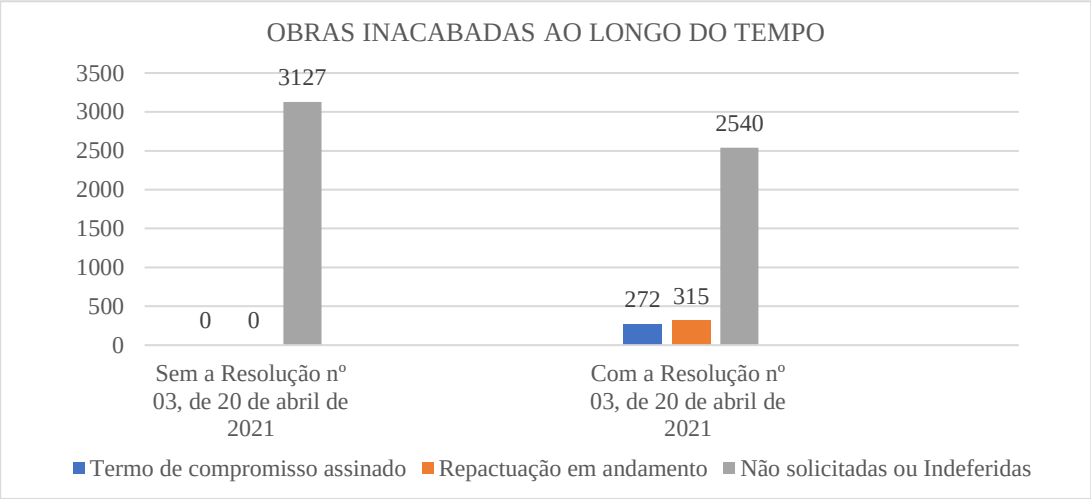
Referência para a estruturação do PAR, o Plano Nacional de Educação (PNE), consolidado pela Lei nº 13.005/2014 para o período de 2014 a 2024, estipula metas para alcance da qualidade educacional, com base em estratégias que culminam em ações, as quais são desenvolvidas baseadas em diretrizes educacionais. Dentre outras metas, a 7ª meta, que visa a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, aproxima-se de ações voltadas à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos das unidades escolares. Dentre outras estratégias, algumas merecem destaque no que tange às condições infraestruturais:

> 7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características

> da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;
> 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;
> 7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
> 7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;
> 7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet; (BRASIL, 2014).

No tocante a obras realizadas, segundo o FNDE (2023), 522 obras foram concluídas no Brasil em 2022, sendo que 61 delas encontram-se no estado da Bahia. Sobre as obras inacabadas, em decorrência de esgotamento de prazo de vigência de instrumentos pactuados, os quais, segundo a Resolução nº 04, de 05 de maio de 2020, são de 24 meses para bens e serviços, de até 36 meses para obras e de até o encerramento do evento para eventos específicos, a publicação da Resolução nº 03, de 20 de abril de 2021 foi de suma importância, na medida em que se pôde dar seguimento em atividades infraestruturais paradas, as quais poderiam ser solicitadas, dada a redação da Resolução nº 16, de 30 de setembro de 2021, até a data de 30 de dezembro de 2021 pelos entes federados, ao levar em consideração a necessidade de garantia de prazo apropriado para que gestores com interesse na retomada das obras conseguissem encaminhar a documentação necessária para nova celebração de ajuste. O gráfico 02 mostra os avanços proporcionados com a publicação da Resolução nº 03/2021.

Gráfico 02 – Obras infraestruturais pós Resolução nº 03/2021.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no portal do FNDE (2023).

Dessa forma, podemos notar uma trajetória histórica de mais de 20 anos de ganhos normativos que garantem as condições mínimas de infraestrutura física e recursos pedagógicos adequadas às exigências legais para se alcançar uma educação de qualidade, pleiteada desde a Constituição Federal de 1988 até os dias de hoje. Essas conquistas regulamentares no ordenamento jurídico brasileiro reverberam em dados, como os que são mostrados no quadro 09, sobre a Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do Brasil entre os anos de 2011 e 2022.

Quadro 09 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do Brasil entre 2011 e 2022.

Quesito	**Descrição**	**2011**	**2022**
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%
	Dependências Acessíveis	3%	46%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%
	Biblioteca	11%	16%
	Cozinha	87%	93%
	Lab. de informática	18%	13%
	Laboratório de ciências	1%	2%
	Sala de leitura	5%	11%
	Quadra de esportes	7%	16%
	Sala da diretoria	34%	39%
	Sala de professores	20%	30%
	Sala atendimento especial	2%	9%

Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%
	Água poço artesiano	25%	33%
	Água de Cacimba	28%	23%
	Água de fonte de rio	17%	13%
	Água inexistente	10%	6%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%
	Sem energia elétrica	15%	6%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%
	Esgoto (fossa)	81%	80%
	Esgoto inexistente	15%	12%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%
	Lixo (queima)	68%	57%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%
	Lixo (enterra)	5%	8%
	Lixo (outros)	2%	17%
Tecnologia	Internet	10%	63%
	Banda Larga	6%	46%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%
	Impressora	28%	42%
	Parabólica	14%	12%
	Copiadora	11%	16%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%
	TV	43%	52%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no site QEdu/Censo Escolar/INEP 2023.

Por conseguinte, observamos um salto[40] qualitativo em muitos aspectos educacionais, tais como: Acessibilidade para pessoas que tenham mobilidade reduzida, ampliação nas dependências físicas dos espaços escolares, a prestação de serviços básicos às redes educacionais, com elevação na qualidade da prestação dos serviços, com abstenções de formas rudimentares do tratamento do lixo e do acesso à energia elétrica, mais acesso à tecnologia e aos aparatos tecnológicos.

Contudo, cabe registrar que, entre os anos de 2011 e 2022 houve um expressivo fechamento de escolas no campo, o que deve ser observado ao realizar a comparação entre os dados. Porém, de maneira geral, pôde-se constatar muitas conquistas materializadas em face das garantias legais implementadas ao longo dos anos. Não obstante, percebemos, pelos dados, que ainda há muito o que se fazer para se alcançar os níveis educacionais de qualidade adequados às necessidades reais de atendimento à população.

[40] Para Cheptulin (1982, p. 216), o salto é um processo de passagem de uma coisa de um estado qualitativo a um outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade

Dessa forma, a seguir, entraremos na particularidade do nosso objeto de pesquisa, no qual analisaremos as condições infraestruturais, bem como os recursos pedagógicos encontrados nas escolas situadas no campo de alguns municípios dos Territórios de Identidade Bacia do Paramirim e Sudoeste Baiano. Para tanto, inicialmente, fizemos uma exploração mais aprofundada sobre as especificidades espaciais, demográficas, sociais e educacionais que permeiam esses territórios e assim adentramos nos achados que refletem a objetividade desse estudo.

CAPÍTULO IV

4 AS AÇÕES DECORRENTES DA EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA: A DIMENSÃO INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS

> "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo". (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

Filósofo alemão, jornalista e severo crítico à economia política da sua época, Karl Marx (1818-1883), revolucionário socialista, deixou seu legado histórico de defesa dos direitos da classe trabalhadora, ao evidenciar todo o processo de acumulação capitalista, por meio da mais valia, a alienação resultante desse processo por parte dos trabalhadores, o fetiche da mercadoria e seu valor e uso e de troca, além de proporcionar a compreensão de como a burguesia, ou classe dominante, age para conseguir manter o *status quo* da expansão do capital por meio das rédeas lançadas sob o operariado, os quais estão, muitas vezes, envoltos a ideologias imobilizantes que os aprisionam. (MARX, 2008; 2010; 2017; MARX; ENGELS, 2007).

No livro A Ideologia Alemã, originado de manuscritos feitos por Karl Marx e Friedrich Engels, entre 1845 e 1846, os autores fazem críticas quanto ao materialismo idealista defendido pelo filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872). Segundo Marx e Engels (2007, p. 533), "o principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como atividade humana sensível, como *prática* [...]". E é por isso que interpretar o mundo e as múltiplas determinações de uma dada realidade é importante, mas não tanto quanto a "atividade revolucionária" (MARX; ENGELS, 2007, p. 533) que objetiva sua transformação.

Dessa forma, para além de interpretar as iniciativas resultantes do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo de alguns municípios da Bahia, como uma pesquisadora que almeja conhecer determinadas realidades educacionais, pretende-se que os resultados encontrados contribuam com a práxis transformadora dessa realidade, e que este concreto que se concebe pelos achados dispostos neste trabalho possa fortalecer a Educação do

Campo nessas localidades, além de outras, e que sirva como instrumento para desalienação e solidificação das lutas da classe trabalhadora.

Por conseguinte, para contemplar os estudos propostos e em face da dimensão territorial da composição do estado da Bahia, foi necessário escolher territórios com os quais seria viável a realização desta pesquisa. Como sendo territórios de vivência e de morada desta pesquisadora, foram escolhidos os Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. O primeiro território foi selecionado por ser de origem dessa pesquisadora, que é natural da cidade de Macaúbas e tem a pretensão de aprofundar os estudos relacionados às políticas educacionais nessa região, na qual, por meio do mapeamento de produções acadêmicas realizadas com aproximação ao tipo de pesquisa denominado Estado da Arte, constatamos a inexistência de pesquisas relacionadas ao objeto em estudo, associadas à Bacia do Paramirim, o que ratifica o ineditismo deste trabalho e sua relevância social.

O segundo território de identidade, Sudoeste Baiano, foi definido por ser, atualmente, a morada dessa pesquisadora, que objetiva conhecer a realidade educacional dos povos do campo na região, na qual atua como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA, *campus* Vitória da Conquista, espaço consolidado da formação de sujeitos, que são de origem deste Território, além de outros. Ambos Territórios de Identidade fazem parte de estudos desenvolvidos pelo GEPEMDECC, grupo de estudos do qual esta pesquisadora é membra, que também está/esteve na coordenação territorial do Programa FORMACAMPO nos territórios da Bacia do Paramirim (2022/2023) e do Sudoeste Baiano (2021), o que motivou, justificou e consolidou a realização deste estudo e a escolha por tais territórios, uma vez que, por meio do FORMACAMPO, constataram-se fragilidades na implementação de políticas públicas educacionais nesses espaços.

Assim, realizamos uma análise dos aspectos gerais de cada território pertencente à pesquisa, tendo em vista a compreensão desses espaços e suas configurações históricas, políticas, sociais e econômicas, para que, com isso, pudéssemos compreender a totalidade que envolve o lócus da pesquisa e adentrar no nosso objetivo, que é analisar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano, no recorte temporal de 2011 e 2022.

Nesse aspecto, ainda que ambos territórios, de maneira geral, encontrassem-se em uma dimensão viável de análise, foi necessário um recorte espacial nesses territórios, uma vez que a realização da pesquisa com todos os municípios que os compõem não seria possível, na medida em que o significativo número de municípios e a extensão territorial que os abrangem

tornaram-se empecilhos para que esta pesquisadora alcançasse todas as realidades educacionais materializadas nesses Territórios. Logo alguns municípios foram selecionados para análise, os quais estão em interconexão com o todo investigado. Conforme salienta Kosik (1982, p. 49),

> Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificiosamente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

Além disso, neste estudo, foram contempladas apenas as escolas localizadas em áreas rurais, ou seja, somente escolas "no"[41] campo, devido à impossibilidade de adentrar nas especificidades infraestruturais de todas as escolas dos municípios selecionados, diante da abrangência dos dados, além de concordarmos com Souza (2022, p. 33) quando a autora afirma que não temos hoje, no Brasil, escolas que sejam efetivamente "do" campo, das águas e das florestas, mesmo com muitas conquistas que reconhecem a importância da Educação do Campo. Nesse sentido, mesmo que haja escolas localizadas na cidade que atendam predominantemente a estudantes campesinos, estas não entraram na pesquisa, sendo apenas aquelas situadas em área rural, conforme definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, segundo o inciso II, do §1º, Art. 1º do Decreto nº 7.352/2010.

Desse modo, ao reconhecermos que a dialética entre a "leitura do mundo" e a "leitura da palavra", na perspectiva da Educação do Campo, ainda é bastante fragilizada na atualidade brasileira, sobretudo nos Territórios pesquisados, fizemos mais esse recorte, ao tratarmos apenas das escolas localizadas em áreas campesinas, a julgar por ser a maioria dos municípios analisados, tanto no Território da Bacia do Paramirim como também no Sudoeste Baiano, predominantemente rurais, com populações majoritariamente do campo, além das particularidades e características rurais que, mesmo sendo alguns municípios com população preponderantemente urbana, carregam em si pela aproximação entre campo e cidade em seus contextos.

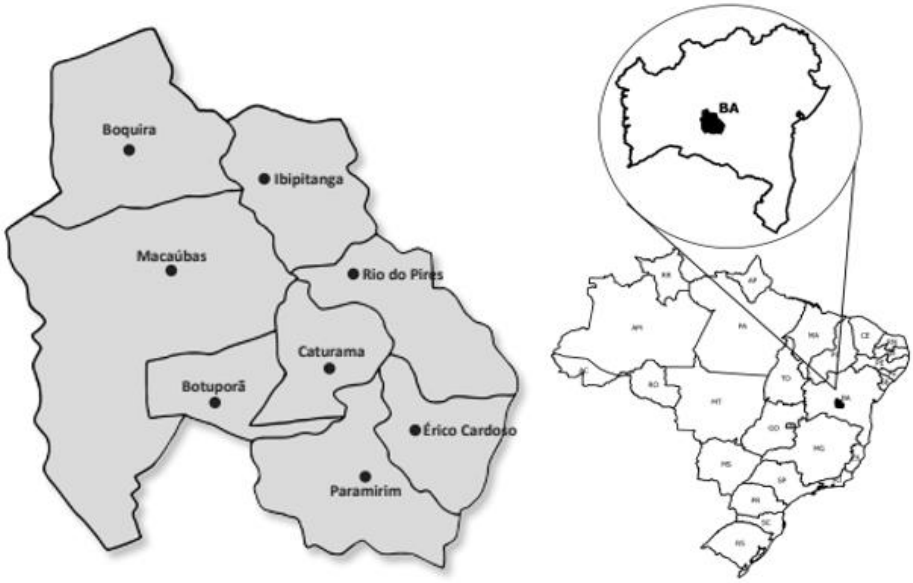
Dessa forma, após apresentação dos Territórios da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano, como *lócus* da totalidade que abarca o nosso objeto de pesquisa, adentramos, mais especificamente, na realidade dos municípios de Macaúbas, Caturama, Paramirim (Bacia do Paramirim), e Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista (Sudoeste Baiano), para apresentarmos a materialização das ações desenvolvidas a partir da Dimensão IV –

[41] Nessa perspectiva, trataremos apenas das escolas no campo pelo viés da característica geoespacial, ou seja, a localização geográfica, sem, no entanto, desconsiderar a importância dos sujeitos campesinos que ali residem e de toda a luta e enfrentamento para que haja, de fato, escolas que sejam verdadeiramente do campo, com as garantias das suas especificidades, como assegura o Decreto nº 7.352/2010.

Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos do PAR, tendo em vista o alcance da essência das pretensões investigativas.

4.1 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO PARAMIRIM

Figura 08 - Mapa do Território de Identidade da Bacia do Paramirim/Bahia



Fonte: Seplan/Cultura/BA/IBGE – Com a adaptações realizadas pela autora.

Segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2015), os indígenas tupinaés, que é um subgrupo dos indígenas tupinambás, foram os primeiros habitantes da região, hoje denominada de Bacia do Paramirim. Sendo o primeiro município do Território, fundado em 1832, Macaúbas surgiu a partir de expedições de bandeirantes em busca de ouro que, ao estabelecer moradia na localidade, ergueram uma capela em devoção a Nossa Senhora Imaculada, no local que era conhecido por Coité.

Composto por oito municípios (Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim e Rio do Pires), o Território de Identidade denominado Bacia do Paramirim (TIBP), segundo menor Território de Identidade da Bahia em números de municípios, está situado no Centro Sul baiano e ocupa uma área de extensão com aproximadamente 8.662,1 Km², que pertence ao clima semiárido, conhecido por fazer parte do

Polígono das Secas[42]. Conforme a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR, 2015), o nome "Bacia do Paramirim" origina-se do Rio Paramirim que é a fonte hídrica precípua da região, que nasce em serras dos municípios de Érico Cardoso, Caturama e Paramirim e corta os municípios de Botuporã, Macaúbas e Boquira, chegando a municípios nas imediações do rio São Francisco (SDR, 2015).

Além do Rio Paramirim, o Território é banhado também pelo Rio Santo Onofre, com espelhos d'água importantes em Açude de Macaúbas e a Barragem do Zabumbão, que liga às cidades de Paramirim e Érico Cardoso. As cidades de Rio do Pires e Érico Cardoso compõe a Área de Proteção Ambiental da Serra do Barbado, que é uma área com 63.652 hectares, com localização no sudeste da Chapada Diamantina e ocupa parte de seis municípios: Abaíra, Érico Cardoso, Jussiape, Piatã, Rio de Contas e Rio de Pires. (Resolução CEPRAM/BAHIA nº 2.945, de 22 de fevereiro de 2002).

De acordo com o quadro 10, ao representar menos de 1% da população baiana, com uma população de aproximadamente 136 mil habitantes, conforme dados do IBGE (2022), o Território, em 2010, possuía uma população com 63,83% de moradores em áreas rurais e 36,17% em vias urbanas (IBGE, 2010), com densidade populacional de 15,74 habitantes por quilômetro quadrado atualmente, sendo o menor território da Bahia em termos populacionais (IBGE, 2022). Esses dados apontam para uma compreensão da visibilidade ínfima do Território em relação ao contexto estadual, haja vista sua extensão geográfica e quantitativo populacional baixos.

Quadro 10 – Área, População Estimada e Densidade Populacional do Território de Identidade da Bacia do Paramirim.

Município	Área Total (km²)	População em 2010	População em 2022	Densidade Populacional (hab/ km²)
Boquira	1.426,23	22.037	19.322	13,55
Botuporã	627,61	11.154	11.024	17,56
Caturama	716,26	8.843	8.841	12,34
Érico Cardoso	735,25	10.859	10.604	14,42
Ibipitanga	954,37	14.171	13.863	14,53
Macaúbas	2.459,1	47.051	41.859	17,02
Paramirim	1.087,06	21.001	20.347	18,72
Rio do Pires	656,22	11.918	10.497	16,0
TOTAL	**8.662,1**	**138.034**	**136.357**	**15,74**

[42] Segundo Hugo Mota (2022), do site Brasil Escola, "O Polígono das Secas é uma área de 1.108.434,82 km², correspondentes a 1.348 municípios, que está inserida nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. Esse termo designa uma região concentrada no Nordeste e em parte do Sudeste que sofre com a falta de água ou sua baixa oferta por longos períodos." Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-poligono-das-secas.htm Acesso em 24 de dez. 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE. Estimativas da População, 2021. Disponível em: https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/. Acesso em: 12 de fev. 2023. Censo 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/ Acesso em: 05 de jul. 2023.

Conforme o censo realizado pelo IBGE e divulgado no final de junho de 2023, o TIBP perdeu população em todos os seus municípios, com uma queda de 1,21%, o que representa um total de 1.677 habitantes a menos. Consoante Souza e Coelho (2021, p. 12), essa perda pode trazer implicações negativas para o Território, por ser compreendido como área de repulsão, a qual pode "retratar a redução de repasses financeiros ao município que tenham como base de cálculo o total de habitantes, a exemplo dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios, entre outros". As autoras esclarecem que essa perda está associada à busca por trabalho em outros municípios, já que, muitas vezes, os trabalhadores são submetidos a trabalhos precários nessas regiões.

Em relação a fatores econômicos, o Território possui o Produto Interno Bruto (PIB) no valor de R$ 1,2 bilhões de reais, sendo o menor território da Bahia em relação ao PIB de outros territórios, com o PIB per capita, em 2019, de R$ 8.121,30, sendo dividido pela participação municipal da seguinte maneira: 32% em Macaúbas, 19,6% em Paramirim, 13,7% em Boquira, 8,7% em Ibipitanga, 7,8% em Botuporã, 7,2% em Rio do Pires, 5,7% em Érico Cardoso e Caturama com 5,3% do PIB no Território. Além disso, o Território conta com a atividade econômica predominantemente de comércio e serviços com 72,1% das atividades desenvolvidas pelo Território, seguidas da atividade industrial com 16,1% e da agropecuária com 11,8%. (SEI, 2021).

Das atividades de comércio e serviços desenvolvidas no Território, 2,5 mil postos de trabalho formais são direcionados ao comércio varejista, 1,3 mil postos estão voltados para a administração pública e 207 postos encontram-se no setor educacional (SEI, 2021). Com o segundo maior segmento de empregabilidade, a administração pública, muitas vezes, principalmente em municípios pequenos, como é o caso dos municípios pertencentes ao Território Bacia do Paramirim, acaba servindo de barganha política eleitoreira entre candidatos e eleitores e os ditos cabos eleitorais de determinados povoados com maior visibilidade no município, que, pelo apoio ou apadrinhamento político, recebem cargos nos órgãos públicos municipais, o que ocasiona uma certa dependência conflituosa entre a população e os gestores municipais.

No que se refere ao setor industrial, o Território possui o quantitativo de apenas três indústrias que se distribuem entre Érico Cardoso e Paramirim, com atividades relacionadas à fabricação de cerâmica vermelha, produção de óleo vegetal e frigorífico (SEI, 2015). Os

segmentos em destaque são a construção civil, com 203 postos de trabalho, os minerais não metálicos, com 146 postos e o setor de alimentos, com 27 postos, o que evidencia um baixo investimento na região no setor industrial. Já o setor da produção agropecuária gerou o equivalente a 29,4 milhões de reais em 2020, o que é proporcional a 0,1% do valor produzido em toda a Bahia neste mesmo ano, cujos produtos principais são o feijão, a manga e a cana-de-açúcar. Além disso, em 2020, constataram-se, como os maiores rebanhos encontrado no Território, o galináceo, com 294,3 mil aves, o bovino, com 92,7 mil cabeças, o suíno, com 40,8 mil cabeças e os ovinos com 32,2 mil cabeças. Dessa forma, o PIB no Território é dividido conforme o descrito na tabela 1.

Tabela 1 - PIB por setor de atividade no T.I. Bacia do Paramirim (2019)

Municípios	Agropecuária (R$x1000)	Indústria (R$x1000)	Serviços (R$x1000)	PIB (R$x1000)	PIB *per capita* (R$)
Boquira	10.464,18	9.159,25	52.635,11	162.101,88	7.536,82
Botuporã	11.497,16	4.084,74	37.196,49	106.810,91	10.545,06
Caturama	7.696,39	3.223,83	15.300,58	63.808,22	6.839,77
Ibipitanga	5.705,32	5.137,96	34.102,62	105.523,68	7.081,18
Érico Cardoso	3.503,05	3.065,61	17.156,39	65.746,63	6.196,67
Macaúbas	18.591,09	25.794,70	143.820,24	386.816,48	7.763,35
Paramirim	11.347,26	17.454,22	93.454,19	219.748,03	10.170,22
Rio de Pires	6.934,94	4.388,73	32.379,01	92.898,16	7.965,20

Fonte: Banco de dados GEPEMDECC (2023), IGBE (2019) disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/

De acordo com os dados do Tribunal de Contas dos municípios da Bahia (TCM), conforme informações repassadas pelos gestores municipais no ano de 2021, no que diz respeito às receitas e transferências do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, observamos, de forma geral, uma certa fragilidade fiscal em todo o Território, sendo que os municípios de Caturama, Ibipitanga e Érico Cardoso, embora detenham um saldo positivo, encontram-se em baixa capacidade fiscal. Érico Cardoso, que tem um percentual de 2,40% de receitas próprias, está em maior vulnerabilidade fiscal, sendo que Caturama conta com um percentual de 2,65% e Ibipitanga conta com 2,95% de receitas próprias.

Dessa forma, “a vulnerabilidade fiscal desses municípios, com baixa capacidade de receitas próprias, torna-os mais vinculados a programas sociais do governo federal, sobretudo para custeio em educação, saúde, saneamento básico e investimentos em infraestrutura” SEI

(2015). Assim, com a insuficiência de receitas próprias, os municípios ficam impedidos de realizarem ações em prol da população. Já Paramirim (6,64%), Macaúbas (6,03%) e Boquira (5,55%) são os municípios com maior capacidade fiscal do Território, conforme se apresenta no quadro 11.

Quadro 11 - Receitas e transferências – Território Bacia do Paramirim (2021)

Municípios	Receita Própria do Município	Transferência de Recursos	Receita Total (Própria + Transferências)	Receitas próprias (%)
Boquira	R$ 2.980.816,54	R$ 50.631.965,86	R$ 53.612.782,40	5,55%
Botuporã	R$ 1.859.581,83	R$ 34.719.646,72	R$ 36.579.228,55	5,08%
Caturama	R$ 764.998,17	R$ 28.063.821,21	R$ 28.828.819,38	2,65%
Ibipitanga	R$ 1.261.696,13	R$ 41.446.866,37	R$ 42.708.562,50	2,95%
Érico Cardoso	R$ 788.997,39	R$ 31.993.780,30	R$ 32.782.777,69	2,40%
Macaúbas	R$ 7.162.367,04	R$ 111.454.975,36	R$ 118.617.342,40	6,03%
Paramirim	R$ 4.011.789,76	R$ 56.357.079,89	R$ 60.368.869,65	6,64%
Rio do Pires	R$ 1.532.743,62	R$ 29.919.947,42	R$ 31.452.691,04	4,87%
TOTAL DO TERRITÓRIO	**R$ 20.362.990,48**	**R$ 384.588.083,13**	**R$ 404.951.073,61**	**4,52%**

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia (2023). Disponível em: https://www.tcm.ba.gov.br/ Acesso em: 27 de fev. 2023.

Segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território da Bacia do Paramirim (PTDS-BP, 2017), muitos são os desafios encontrados para que haja uma evolução socioeconômica no Território, tais como: ausência de capacitação técnica dos agricultores familiares do território; deficiência na oferta de formação técnica na área da agricultura orgânica e agroecologia no território; baixa produtividade agropecuária, baixa oferta de mecanização agrícola e de equipamentos compatíveis; inexistência de agroindústrias para beneficiamento dos produtos agrícolas, comercializando produtos in natura; dificuldade na certificação de produtos da agricultura familiar, no acesso à água, à qualificação, comercialização e processamento dos produtos; ausência de capacitação dos povos de comunidades tradicionais para o desenvolvimento socioeconômico sustentável; precariedade da infraestrutura necessária da cadeia produtiva da bovinocultura de leite e corte se desenvolver e os criadores do território poderem desenvolver e comercializar, evitando o abate clandestino e a comercialização de produtos sem inspeção sanitária; precariedade da infraestrutura necessária da cadeia produtiva da ovinocaprinocultura; problemas de infraestrutura rodoviária que dificulta o turismo, transporte rodoviário de passageiros entre as localidades turísticas

existentes no território, assim como o escoamento da produção; dentre outros. (PTDS-BP, 2017, p. 08-09).

Contudo, a Bacia do Paramirim abarca inúmeras potencialidades, as quais, ao congregar esforços coletivos, pode alavancar possibilidades de crescimento socioeconômico no Território, potenciais como: terras férteis; agricultura familiar forte na região; ampla variedade de alimentos e produtos derivados da agricultura familiar e da economia solidária; presença marcante de apicultores e meliponicultores nos municípios de Boquira, Botuporã e Macaúbas, com sua comercialização reconhecida no mercado estadual; diversidade de produtos agrícolas e não agrícolas; presença de comunidades tradicionais produtivas; grande apelo turístico da região, com presença de belezas naturais, com expressões e bens culturais, religião e tradições fortes, gastronomia, patrimônios históricos; vizinhança de um dos maiores destinos turísticos do Brasil: O Parque Nacional da Chapada Diamantina; dentre outras. (PTDS-BP, 2017, p. 08-09).

Ainda no que diz respeito aos indicadores socioeconômicos, cabe ressaltar que, segundo IGBE (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[43] de todos os municípios que compõem o TIBP está muito abaixo do índice estadual que é de 0,660, e este, por sua vez, abaixo do índice nacional que é de 0,761. Nos municípios do Território da Bacia do Paramirim, entre os anos 2000 e 2010, houve uma acentuação do índice em todos os municípios, sendo que o município com maior índice foi Paramirim, com 0,615 e o município com menor índice foi Caturama com 0,571. Dessa forma, mesmo com índices considerados muito abaixo dos ideais, entre os anos 2000 e 2010, houve uma elevação do IDHM no Território, que passou de 0,416 para 0,591, o que representa um aumento de 42% e demonstra que houve iniciativas positivas que melhoraram a qualidade da educação, da saúde e da renda da população nesse período.

Outro dado que precisa ser considerado é a concentração de renda no Território, mensurada pelo Índice de Gini[44], que chega ao patamar de 0,548 e encontra-se em graus

[43] Segundo o site Brasil Escola, "O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda.". Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-idh.htm. Acesso em 30 de jan. 2023.

[44] Segundo o site Brasil Escola, "O Índice de Gini – também conhecido como Coeficiente de Gini – é um instrumento matemático utilizado para medir a desigualdade social de um determinado país, unidade federativa ou município. O valor mensurado é entre 0 e 1, sendo que, quanto mais perto de zero, menor é a desigualdade social daquele ente. Sua importância efetiva-se diante das limitações que outros índices – como o PIB e a renda per capita – possuem para medir a distribuição de riquezas.". Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm. Acesso em 30 de jan. 2023.

elevados, contudo, ainda é menor do que o índice estadual que é de 0,631, sendo este maior do que o coeficiente nacional com 0,539. O Brasil ocupa a posição 146º no quesito mundial de concentração de renda e encontra-se muito aquém de países como Islândia, Noruega, Finlândia, Bélgica, que ocupam o topo da lista, com coeficientes abaixo de 0,280, sendo países considerados com pouca desigualdade social em seus territórios (PEREIRA, 2023)[45].

Ao voltarmos aos índices de Gini mensurados no TIBP, entre os anos de 2000 e 2010, houve uma diminuição do índice, que passou de 0,644 para 0,548, o que pode ser reflexo da elevação do IDHM e, consequentemente, melhores condições de vida da população, sendo que o município de Rio do Pires é o que menos apresenta desigualdades sociais, com coeficiente de 0,489, ao passo que em Érico Cardoso está o maior índice de desigualdade do Território, com 0,625. Além disso, o município de Paramirim foi o que registrou maior queda na concentração de renda, passando de 0,732 para 0,517, ao passo que Caturama, Érico Cardoso e Ibipitanga registrou aumento em seus índices, conforme dados apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – IDHM/Gini 2000/2010 – Bacia do Paramirim

Região Geográfica	IDHM 2000	IDHM 2010	Índice de Gini 2000	Índice de Gini 2010
Bahia	0,512	0,660	0,664	0,631
TIBP	0,416	0,591	0,644	0,548
Boquira	0,414	0,603	0,618	0,506
Botuporã	0,393	0,575	0,678	0,546
Caturama	0,394	0,571	0,542	0,579
Érico Cardoso	0,379	0,584	0,597	0,625
Ibipitanga	0,389	0,584	0,555	0,576
Macaúbas	0,432	0,609	0,653	0,561
Paramirim	0,499	0,615	0,732	0,517
Rio de Pires	0,434	0,594	0,581	0,489

Fonte: Elaborado pela autora com base na SEI (2015)

Concernente ao setor educacional, o Território da Bacia do Paramirim apresenta uma taxa aproximada de 25,6% de analfabetismo (IBGE, 2010), sendo que, em 2019, o percentual do estado baiano era de quase 13%, o que colocou a Bahia em primeiro lugar, naquele ano, no que se refere a analfabetismo no Brasil (PORTAL G1)[46]. O Território possui um total de 208 instituições com atendimento pré-escolar, 248 unidades com ensino fundamental e 17 escolas com ensino médio, perfazendo um total de 248 instituições, as quais ofertam mais de um nível

[45] Disponível em: https://www.dicionariofinanceiro.com/indice-de-gini/ Acesso em: 19 de fev. 2023.
[46] Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/07/15/bahia-tem-maior-taxa-de-analfabetismo-do-pais-em-2019-aposta-ibge.ghtml. Acesso em: 14 de fev. 2023.

educacional. Além disso, não há registro de instituições de ensino superior no Território (SEI, 2021). O fato de não haver polo presencial de uma Universidade Pública no Território tem causado inúmeras problemáticas na região, haja vista o esvaziamento populacional, principalmente de jovens, que saem em busca de qualificação educacional e profissional em outros lugares. Para Souza e Coelho (2021, p. 13),

> Nessas condições, o que se vê, na atualidade, é uma saída de jovens, principalmente, para Vitória da Conquista, Barreiras, Salvador e São Paulo. Observa-se que dos 27 territórios, somente quatro (Bacia do Paramirim, Bacia do Rio Corrente e Bacia do Jacuípe) não possuem nenhuma unidade pública de ensino superior na modalidade presencial, nem os IF's (baianos) estão presentes na Bacia do Paramirim. Esses, muitas vezes, se concentram em cidades que já registram campus universitários, o que demonstra a concentração dos equipamentos e serviços da educação e pouca atenção do governo para com esses territórios. Reafirmando a divisão territorial do trabalho como consequência o desenvolvimento desigual e combinado.

Em entrevista realizada com a direção do Núcleo Territorial de Educação (NTE 12), a/o entrevistada/o, cujo pseudônimo é Algaroba, sinalizou essa importância de uma Universidade Pública presencial no território da Bacia do Paramirim.

> *Olha... eu sempre falo no meu discurso, na minha fala, que a Bacia do Paramirim é o menor território da Bahia e a gente ainda não tem curso superior presencial aqui e que seria de suma importância pra essa juventude né?! Que precisa sair daqui do território, que é uma luta né... do território pequeno e que precisa sair de sua casa, de sua família, de seu... e buscar aquele que quer né?! Que quer né... crescer em sua vida profissional. Então acho que a grande luta é uma formação acadêmica superior para o nosso território, pra os oito municípios pequenos, mas que todo o resultado que a gente percebe é o pessoal comprometido, que quer alguma coisa para a vida. Eu acho que é isso que a gente necessita, pra dar o poder de escolha pra esse pessoal. (Algaroba, janeiro/2023)*

Ao enfatizar os estabelecimentos de educação básica, ratifica-se que, em 2011, o Território contava com 408 unidades escolares e, em 11 anos, sofreu uma perda de 43,62% dos estabelecimentos públicos de ensino. Ao analisar o fechamento de escolas separando-as pelos contextos urbano e rural, verifica-se que em 2011 havia 57 escolas no perímetro urbano e 351 escolas eram situadas em áreas rurais. Em 2022, constatou-se um total de 230 unidades, sendo 52 escolas urbanas e 178 rurais, ou seja, quase 50% das escolas no campo foram fechadas nesse período, contra aproximadamente 8% de fechamentos de escolas públicas nas sedes, uma diferença abissal que traduz o descompasso de interesse político entre campo e cidade, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Número de escolas públicas no T.I. Bacia do Paramirim – 2011/2022

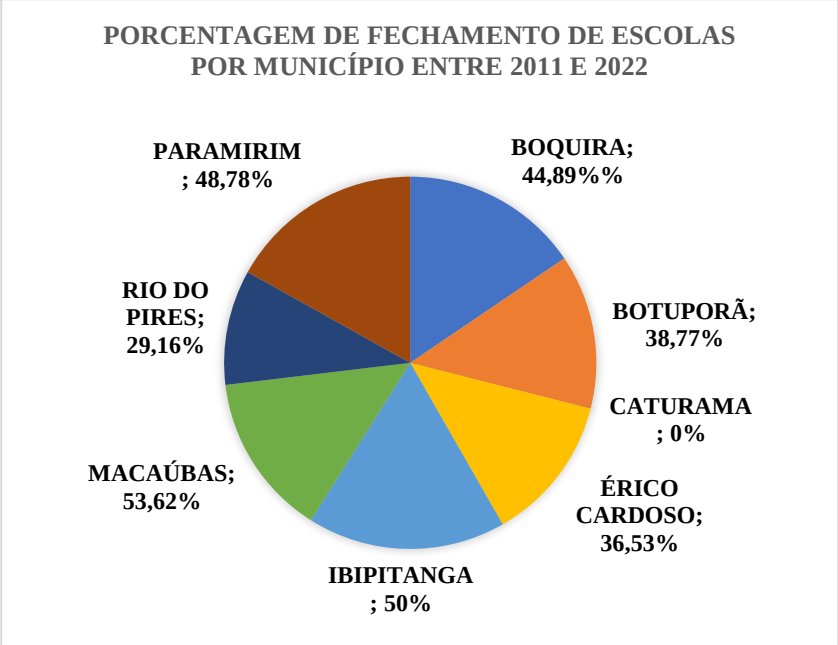
	Municípios	Boquira	Botuporã	Caturama	Ibipitanga	Érico Cardoso	Macaúbas	Paramirim	Rio do Pires
2011	**TOTAL**	49	49	21	34	52	138	41	24
	Cidade	8	9	4	6	5	9	9	7
	Campo	41	40	17	28	47	129	32	17
2012	**TOTAL**	46	50	21	34	51	137	40	24
	Cidade	8	9	4	6	5	10	9	7
	Campo	38	41	17	28	46	127	31	17
2013	**TOTAL**	42	46	20	26	49	131	37	24
	Cidade	7	8	4	6	5	10	9	7
	Campo	35	38	16	20	44	121	28	17
2014	**TOTAL**	37	47	19	22	46	129	33	22
	Cidade	7	9	4	6	5	11	8	7
	Campo	30	38	15	16	41	118	25	15
2015	**TOTAL**	30	47	19	19	45	108	28	22
	Cidade	7	9	4	6	5	11	8	7
	Campo	23	38	15	13	40	97	20	15
2016	**TOTAL**	30	47	18	19	41	111	28	21
	Cidade	7	9	4	6	5	12	7	6
	Campo	23	38	14	13	36	99	21	15
2017	**TOTAL**	30	45	19	17	29	101	24	20
	Cidade	7	9	4	6	6	13	8	6
	Campo	23	36	15	11	23	88	16	14
2018	**TOTAL**	29	46	19	17	33	97	22	20
	Cidade	6	10	4	6	6	12	7	6

	Municípios	Boquira	Botuporã	Caturama	Ibipitanga	Érico Cardoso	Macaúbas	Paramirim	Rio do Pires
	Campo	23	36	15	11	27	85	15	14
2019	**TOTAL**	27	45	20	17	35	92	22	13
	Cidade	6	10	4	6	6	11	7	6
	Campo	21	35	16	11	28	81	15	13
2020	**TOTAL**	27	40	21	17	30	87	21	19
	Cidade	6	7	4	6	6	11	7	6
	Campo	21	33	17	11	24	76	14	13
2021	**TOTAL**	27	30	21	17	33	82	21	17
	Cidade	6	6	4	6	6	11	7	6
	Campo	21	24	17	11	27	71	14	11
2022	**TOTAL**	27	30	21	17	33	64	21	17
	Cidade	6	6	4	6	6	11	7	6
	Campo	21	24	17	11	27	53	14	11

Fonte: Banco de dados GEPEMDECC (2023) com adaptações da autora.

Dessa forma, o município que mais registrou fechamento de escolas foi Macaúbas, com 53,62% de suas escolas fechadas em 11 anos, sendo que houve a abertura de duas unidades na cidade e o fechamento de 76 escolas no campo, ou seja 59% das escolas no campo foram fechadas, e, na cidade, as escolas passaram de nove unidades em 2011 para 11 estabelecimentos em 2022. Atrás, encontram-se Ibipitanga com 50%, que registrou fechamentos apenas em áreas campesinas, saindo de 28 escolas para 11, mantendo-se seis escolas na cidade nesse período; Paramirim com 48,78%, o qual fechou duas escolas na cidade e 18 no campo, saindo de um total de 41 escolas para 21; Boquira com 44,89%, fechou duas unidades citadinas e 20 campesinas; Botuporã com 38,77%, fechou três escolas na cidade e 16 no campo; Érico Cardoso com 36,53%, com abertura de uma escola na cidade e fechamento de 20 escolas no campo; Rio do Pires com 29,16%, com fechamento de uma escola citadina e sete no campo. O município de Caturama foi o único que manteve o total de 21 escolas, mesmo oscilando para menos nesse intervalo temporal, conforme exposto pelo gráfico 03.

Gráfico 03 – Porcentagem de fechamentos de escolas públicas 2011/2022 no T.I da Bacia do Paramirim



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da Plataforma QEdu (2023)

Em que pese o significativo número de escolas fechadas no Território, o número de matrículas, mesmo tendo uma diminuição entre os períodos de 2011 e 2022, não corresponde ao número expressivo de estabelecimentos fechados. De maneira geral, observamos que no município de Ibipitanga, que teve 50% das suas escolas fechadas, houve uma diminuição de

20% do número de matrículas, enquanto que Rio do Pires, com 29,16% de fechamentos escolares, teve uma redução de 31,62% no número de matrículas. Nesse sentido, o fechamento de escolas pode estar mais associado a interesses políticos de cortes de gastos do que à redução de matrículas nesses municípios, sendo um dos argumentos mais utilizados por gestores para justificar os fechamentos (SILVA, 2021).

O número de matrículas em Macaúbas tem oscilado, sendo que em 2011 eram 11.782 matrículas, chegando a 2016 com 9.771, em 2017 avança para 10.013, chega a 2020 com 8.920, em 2021 com 9.013 e em 2022 há uma redução novamente para 8.590 matrículas no município. Boquira, Botuporã e Érico Cardoso tiveram uma redução de 31,94%, 32,13% e 14,16%, respectivamente, sendo Botuporã o município do Território com maior número de redução de matrículas em 11 anos. Caturama, indo de encontro com o cenário territorial, teve um leve aumento no número de matrículas, passando de 2.046 para 2.137, o que representa uma elevação de 4,45%, conforme apresentado no quadro 12.

Quadro 12 – Número de matrículas públicas no Território Bacia do Paramirim 2011-2022.

Municípios / Ano	**Boquira**	**Botuporã**	**Caturama**	**Ibipitanga**	**Érico Cardoso**	**Macaúbas**	**Paramirim**	**Rio do Pires**	**Nº TOTAL**
2011	5.801	4.255	2.046	3.594	2.768	11.782	4.127	2.865	**37.238**
2012	5.511	4.756	1.923	3.506	2.695	11.428	4.019	2.733	**36.571**
2013	5.182	4.662	1.898	3.746	2.523	10.658	3.820	2.657	**35.146**
2014	4.923	4.571	1.838	3.614	2.402	10.417	3.830	2.440	**34.035**
2015	4.663	5.815	1.834	3.551	2.282	9.816	3.670	2.373	**34.004**
2016	4.426	4.528	1.822	3.407	2.201	9.771	3.631	2.348	**32.134**
2017	4.617	4.080	2.334	3.419	2.335	10.013	3.561	2.289	**32.648**
2018	4.290	3.184	2.236	3.247	2.443	9.408	3.447	2.188	**30.443**
2019	4.113	2.808	2.288	3.079	2.404	9.096	3.419	2.057	**29.264**
2020	4.021	2.348	2.009	2.941	2.230	8.920	3.382	1.953	**27.804**
2021	4.107	2.724	2.360	3.049	2.529	9.013	3.459	1.957	**29.198**
2022	3.948	2.888	2.137	2.866	2.376	8.590	3.334	1.959	**28.098**
Variação Percentual	-31,94%	-32,13%	4,45%	-20,26%	-14,16%	-27,09%	-19,21%	-31,62%	**-24,54%**

Fonte: Elaborado pela autora, com base na plataforma de dados QEdu (2023).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[47], o Território apresenta uma elevação em todos os municípios entre os anos de 2007 e 2021, tanto para os anos iniciais como finais, embora tenha uma ausência de dados em alguns dos municípios pesquisados. No entanto, como meio para mensurar, mediante critérios quantificáveis, a qualidade educacional no País, o IDEB oculta muitas realidades, as quais abrangem um contexto mais amplo de análise, uma totalidade que implica conhecer vários outros fatores, para além daquilo que é medido via aplicação de provas homogeneizadas. Pelo cenário dos dados apresentado no quadro 13, observa-se que Ibipitanga foi o município que mais se destacou em relação ao crescimento do IDEB, saindo de 3.1, nos anos iniciais em 2007, passando a 5.8 em 2021. Já para os anos finais, não apresentou significativos avanços, saindo de 3.8 para 4.3, entre 2013 e 2019, sendo que, em outros anos, não foi encontrado o IDEB do município no que tange aos anos finais. Ibipitanga se mostrou o município com maior amplitude entre avanços do IDEB entre anos iniciais e finais, com elevação percentual de 87% nos anos iniciais, ao passo que teve um aumento de 13,15% em relação aos anos finais.

Seguindo características parecidas com o município de Ibipitanga, Érico Cardoso apresentou um aumento do IDEB dos anos iniciais em 80%, sendo que, para os anos finais, chegou ao percentual de 12,12% de elevação. Caturama foi o município com maior aumento do índice em relação aos anos finais, o qual chegou a 84% de elevação, sendo que, para os anos iniciais, elevou-se em 40,62%. Macaúbas contou com uma ascensão significativa de 71,8% nos anos iniciais, e 30,55% para os anos finais. Não obstante, Boquira foi o município com menor destaque do Território em crescimento do IDEB, saindo de 4.1, nos anos iniciais, em 2007, para 5.2 em 2021. Em relação aos anos finais, Boquira saiu de 3,5 para 4,4, o que representa 21,95% e 25,71%, respectivamente. Os outros municípios tiveram expressivas elevações, conforme mostra o quadro 13.

[47] Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb Acesso em: 15 de fev. 2023.

Quadro 13 – Evolução do IDEB do Território da Bacia do Paramirim

IDEB REDES MUNICIPAIS – ANOS INICIAIS E FINAIS – BACIA DO PARAMIRIM																		
MUNICÍPIO	**2007**		**2009**		**2011**		**2013**		**2015**		**2017**		**2019**		**2021**		**% Crescimento**	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Boquira	4.1	3.5	4.1	4.0	4.4	4.2	4.3	3.8	5.4	4.7	5.2	4.2	5.0	4.6	5.2	4.4	21,95%	25,71%
Botuporã	3.6	2.9	3.9	2.7	4.6	3.8	5.0	3.0	5.2	3.5	6.1	4.2	6.0	4.8	5.3	-	47,22%	65,51%
Caturama	3.2	2.5	4.2	3.8	3.4	3.1	4.0	3.7	4.4	4.3	4.6	3.9	4.5	4.6	-	4,6	40,62%	84%
Érico Cardoso	2.5	3.3	3.6	3.6	3.7	3.6	-	3.7	4.1	3.3	4.2	3.6	4.4	3.7	4.5	-	80%	12,12%
Ibipitanga	3.1	-	4.0	-	4.2	-	4.5	3.8	5.6	4.0	5.0	3.8	6.2	4.3	5.8	-	87%	13,15%
Macaúbas	3.2	3.6	3.7	3.7	4.5	3.6	4.5	4.0	5.5	4.4	5.4	4.3	5.7	4.8	5.5	4.7	71,87%	30,55%
Paramirim	3.4	3.6	3.6	3.5	4.1	3.4	5.1	3.7	5.1	4.3	5.1	4.1	5.1	4.6	4.8	4.9	41,17%	36,11%
Rio do Pires	3.0	-	3.6	-	3.8	3.1	4.1	3.4	3.9	3.5	4.3	3.2	4.6	3.6	4.4	3.4	46,66%	9,67%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na plataforma QEdu (2023).

*A porcentagem foi calculada com base nos anos de 2007 e 2021. Para os municípios que não apresentaram os dados em algum desses anos, foi realizado o cálculo a partir do ano seguinte a 2007 ou no ano anterior a 2021, desde que esses anos apresentassem os dados do IDEB.

Dessa forma, o Território de Identidade da Bacia do Paramirim apresenta avanços e retrocessos em todos os setores apresentados neste estudo, os quais precisam ser levados em consideração em face de uma análise global, levando em consideação seu contexto histórico, político, econômico e social e as relações de força encontradas, no que concerne ao próprio Território, bem como sua articulação com o governo estadual, o qual tem demonstrado, ao longo dos anos, um descaso para com o Território, que não alcança benfeitorias significativas, sobretudo nas áreas educacionais.

4.1.1 A infraestrutura física e os recursos pedagógicos das escolas “no” campo de municípios do Território de Identidade da Bacia do Paramirim

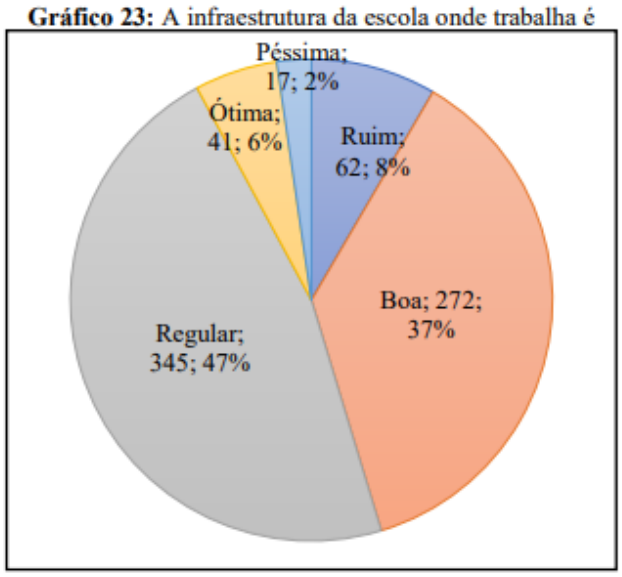
Para adentrarmos nas especificidades da realidade educacional campesina do Território de Identidade da Bacia do Paramirim e conhecermos as ações realizadas entre os anos de 2011 e 2022, decorrentes da Dimensão VI, que trata da infraestrutura física e recursos pedagógicos, do PAR, foi preciso, primeiramente, “decompor o todo” (KOSIK, 2002, p. 18) e compreendermos a necessidade de se realizar um recorte espacial dentro do Território para que houvesse a viabilidade da pesquisa, uma vez que não seria possível abarcar todos os municípios que compõe aquele espaço territorial. Nesse sentido, a totalidade que abarca esta investigação compreende os municípios de Macaúbas, Caturama e Paramirim.

O município de Macaúbas foi escolhido por ter o maior quantitativo populacional, maior número de escolas no campo e ter o maior número de programas com iniciativas efetivadas por meio da execução do PAR. Caturama foi escolhido, *a priori*, por uma questão geoespacial e pela representação da territorialidade junto aos municípios circunvizinhos, Macaúbas e Paramirim, além da viabilidade desta pesquisadora em chegar ao local. Já Paramirim foi selecionado por ser o segundo maior município do TIBP e deter um dos menores quantitativos de escolas do Território, ou seja, conhecer a realidade educacional desse município se tornou importante, haja vista a necessidade de compreensão a respeito desse número reduzido de escolas e suas condições infraestruturais.

Embora houvesse a necessidade do recorte espacial para adentrarmos nas nuances educacionais de alguns dos seus municípios, no tocante a infraestrutura física e recursos pedagógicos, observamos alguns dados que corroboram a compreensão da totalidade que hoje

se encontra o Território. Segundo o Relatório Técnico do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas, realizado por Souza et al (2023), as condições de infraestrutura física das unidades escolares, conforme resposta de 1.239 profissionais da educação do Território, encontram-se da seguinte maneira:

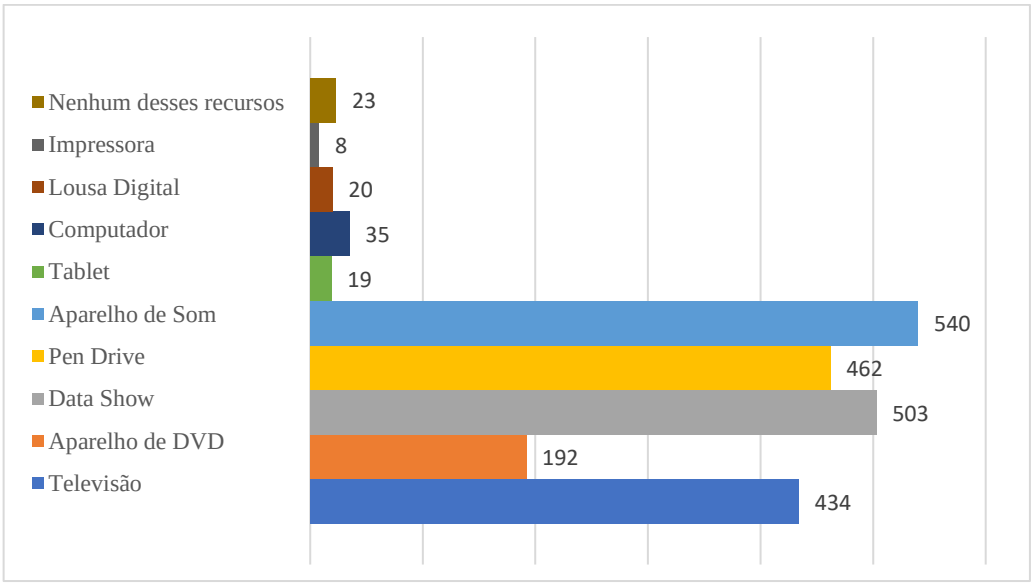
Figura 09 – Infraestrutura das escolas do Território Bacia do Paramirim



Fonte: Souza et al (2023)

Assim, ao prescindimos das questões subjetivas que perpassam pelas condições infraestruturais das unidades escolares e que levam os/as respondentes a escolha de uma categoria em detrimento de outra, podemos observar, de maneira objetiva, que o TIBP precisa de intervenções efetivas para que haja melhorias nesse quesito, uma vez que, 57% dos/as participantes da pesquisa mostraram-se insatisfeitos/as com a situação das unidades escolares, sendo que 47 afirmaram que as unidades se encontram em uma condição regular, 8% acharam as condições ruins e 2% sinalizaram a extrema precarização em que se encontram as escolas desse Território. No tocante aos recursos pedagógicos, ao serem questionados/as sobre os materiais e equipamentos existentes em suas escolas, assim responderam os/as participantes:

Gráfico 04 – Recursos Pedagógicos Território Bacia do Paramirim 2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados do GEPEMDECC (2023)

Dessa forma, conforme respostas de 740 participantes do questionário do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC, verificamos um número considerável de equipamentos, sobretudo no que se refere aos recursos tecnológicos no Território, mais especificamente nos quesitos televisão, data show e aparelhos de som e DVD. Contudo, notamos que esse número é ainda muito abaixo do que se poderia considerar ideal, ao compará-lo com o quantitativo de escolas e matrículas dos oito municípios que compõem o TIBP, e ao considerar que foram aproximadamente 45% do total de professores existentes no Território que forneceram esses dados. Em 2022 o Território contava com 1.671 professores, sendo: 503 em Macaúbas, 149 em Caturama, 199 em Ibipitanga, 172 em Rio do Pires, 167 em Paramirim, 266 em Boquira, 108 em Botuporã e 107 em Érico Cardoso, dados que contemplam todos os níveis e modalidades da educação básica, segundo o QEdu (2023).

Já nos quesitos relacionados às tecnologias de informação, percebemos um descaso do poder público quanto à aquisição desses equipamentos, uma vez que o Território apresenta um número insignificante de aparelhos como: impressoras, computadores, tablets, lousas digitais e pen drives. Além disso, mesmo diante de poucos dispositivos, há ainda a incerteza de que todos eles estejam em condições de funcionamento. Cabe ainda registrar que 23 respondentes afirmaram que, em suas unidades escolares, não há nenhum desses equipamentos, o que evidencia a falta de compromisso para com os aportes necessários na oferta de uma educação de qualidade nesses espaços.

Ademais, vale salientar que os dados apresentados acima correspondem à totalidade educacional do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, que se considerou a grande maioria das escolas situadas no campo, mas também pode haver alguns dados de escolas localizadas na cidade. Como afirma o Decreto nº 7.352/2010, as escolas consideradas do campo são aquelas localizadas em áreas rurais, mas também podem ser consideradas do campo aquelas escolas situadas em áreas urbanas, que tenham atendimento predominantemente à população campesina. Porém, os estudos realizados considerando as especificidades de cada município pesquisado, conforme apresentaremos a seguir, estão voltados apenas para as escolas localizadas "no" campo.

4.1.1.1 Estudo no município de Macaúbas/BA

Ao seguir em similaridade com a realidade brasileira, que, historicamente, retrata a educação campesina com invisibilidade, porém com implementação de alguns avanços, paulatinamente, em sentido a poucas melhorias, e, mais especificamente, dentro do contexto baiano, o município de Macaúbas, no tocante às políticas educacionais para os povos do campo, caminha em direção a alguns avanços, tendo em vista a elevação da qualidade educacional, principalmente quando se refere ao apoio ínfimo do governo federal para a realização de ações mediante a execução do PAR.

O Regime de Colaboração, responsável pela destinação de recursos da União aos entes federados, via assistência técnica e financeira, é um dos elementos fundamentais para efetivar melhorias no setor educacional, sobretudo nas questões que envolvem a Dimensão IV do PAR, que vai ao encontro de iniciativas para garantir as condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas. Todavia, tal Regime, no município de Macaúbas, não vem acontecendo conforme o desejado. Como salienta o entrevistado Juazeiro, a comunicação com a União e a compreensão da destinação desses recursos por parte da União aos entes subnacionais são desafios que ainda precisam ser superados.

> *[...] o Plano de Ações Articuladas, que é a ponte que liga nós ao governo. O grande problema desse sistema é o intercâmbio virtual. A gente não tem, na verdade, aquela possibilidade de ter acesso ao diálogo, a discutir... aí tudo isso é num programa ... um sistema né, que, muita das vezes, a gente não tem o contato físico... um contato mais próximo e isso tem dificultado... isso tem sido um processo dificultoso pra o município, porque, muitas vezes, as demandas e dúvidas que você tem, você joga no sistema e muita das vezes não é respondido por conta dessa falta desse diálogo mesmo*

> *presencial ou, eu diria, um canal de comunicação mais não tão virtual né. Aí tem tido essa dificuldade de... de... orientação. (Juazeiro)*

> *[...] a gente não tem esse acesso de entender a questão de... o critério, por que tal município recebeu determinada intervenção e por que o outro não recebeu. Como é esse critério. Isso não tá bem claro né... pelo menos no meu entendimento isso não é bem claro. Então eu acho que teria que ter algo mais transparente, algo mais... mais discutido e em cima de critérios realmente válidos pra que cada ação seja pontuada e nisso se tenha publicidade pra que todos entendam, por que tal município recebeu volume imenso de obras do PAR e outros não, né. E eu acho que é uma grande falha que a gente tem aí que a gente não sabe quem... por exemplo: tem municípios vizinhos nossos que já estão bem adiantados com a questão de escolas, construções de escolas, e a gente sabe que a demanda pela taxa de natalidade de crianças desses municípios é muito menor do que o nosso. Quer dizer, a gente é quatro vezes maior e a gente tá com essa demanda e não sabe. Então é... eu acho que falta essa transparência nesses critérios. Eu acho que isso deveria ter uma forma de ser mais clara né... (Juazeiro)*

Observamos, pelas falas do entrevistado Juazeiro, que a centralização das ações realizadas por meio da assistência da União, mediante Regime de Colaboração, ainda é uma realidade no município. Com nenhum diálogo e respostas automatizadas, a União centraliza as ações via sistema e o município fica à mercê da "boa vontade" do governo federal, uma vez que se reafirma a ausência de esclarecimentos quanto ao envio de verbas voluntárias da União e a divisão entre os entes subnacionais. A ocultação de critérios para destinação de recursos e os interesses escusos nos trâmites dessa destinação vão ao encontro do pensamento de Arretche (2001), quando a autora nos alerta sobre o compartilhamento de políticas públicas por governos divergentes. O fato é que não há interesse por parte do governo federal na cooperação da destinação de recursos a entes que divergem entre si eleitoralmente.

No entanto, como forma para demonstrar maior transparência na destinação dos recursos voluntários da União, a partir do PAR 3 (2016-2020), já no final desse ciclo e início do 4º ciclo (2021-2024), há as publicações da Resolução nº 03, de 29 de abril de 2020 e da Resolução nº 04, de 04 de maio de 2020, as quais trazem alguns critérios para escolha dos entes federados que serão contemplados com tal recurso, haja vista o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica. Mesmo assim, há ainda muitas contradições que não explicam, de forma clara ou regulamentada, os motivos que levam a escolha de um ente em detrimento de outro.

Além desses conflitos de caráter político partidário, com o ideário neoliberal socioeconômico instalado no País, inclusive no município de Macaúbas, há também a ausência de interesse em ampliar iniciativas para melhorias educacionais, já que, para isso, é necessária a ampliação do orçamento a ser destinado a políticas públicas educacionais. De maneira oposta, verifica-se um tensionamento para que haja uma redução de ações na esfera educacional, mesmo que, como afirma o entrevistado Juazeiro, os recursos sejam muitos. Dessa forma, ao

ser questionado sobre a distribuição de recursos educacionais no município, Juazeiro afirma que

> *[...] Aqui, nós temos aqui um quadro de detalhamento de despesa, o QDD, do município. Inclusive agora nós estamos fazendo nosso plano de ação ... um plano de execução para 2023. Amanhã eu finalizo esse plano, justamente com todas as ações e demandas que vão surgir ao longo do ano de 2023. A gente faz isso em cima de um planejamento do que foi feito em 2022 e aí a gente olha o que deu certo e o que não deu. Onde a gente vai cortar, porque agora a história é cortar, porque, infelizmente, o município, como eu lhe falei, não é um município industrializado, um município que tem uma grande arrecadação. A gente sobrevive de repasses tanto do governo federal como do governo estadual. E aí o município tem essas dificuldades. Apesar dos recursos serem muitos, eu vejo que a gente pode potencializar esse recurso pra dar mais qualidade na educação com o recurso existente. Mas ainda assim ele é escasso, porque a demanda a cada dia é maior.*

Nesse sentido, concordamos com Juazeiro quando este afirma a necessidade de aumento da elevação de arrecadação no município, sendo que Macaúbas/BA conta com 94% de seus recursos adquiridos via transferências externas, sendo apenas 6% de receitas próprias. No entanto, tendo o papel, tanto de financiar iniciativas para melhoria da qualidade de vida da população, quanto para a manutenção da expansão do capital, ao ter que priorizar ações, Mészáros (2011, p. 110) afirma que o Estado, com suas funções reguladoras, sendo integrante do sistema sociometabólico do capital, vai estar sempre

> [...] em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. (MÉSZÁROS, 2011, p. 110).

Ao caminhar no sentido de ratificar a acumulação do capital em detrimento da execução de ações para ampliar as condições da educação básica de Macaúbas/BA, o entrevistado Juazeiro afirma que os recursos no município são muitos e que poderiam ser potencializados para que haja a elevação da qualidade educacional. Mas, na mesma fala, afirma que há uma escassez dos recursos devido às demandas serem cada dia maiores. Contudo, ao observarmos os dados educacionais de Macaúbas/BA, verifica-se um declínio constante, tanto do quantitativo de escolas como do número de matrículas no município, os quais passaram, entre 2011 e 2022, de 138 para 64 escolas e de 11.782 para 8.590 matrículas. Logo, o argumento de Juazeiro entra em contradição com a realidade dos dados encontrados, os quais demonstram que não há como justificar uma elevação de demandas em oposição a uma redução de unidades educacionais e do alunado do município.

Não obstante, no que se refere à Educação do Campo, observamos que, por mais de uma década, entre os anos de 2011 e 2022, houve alguns saltos qualitativos (CHEPTULIN, 1982) que trouxeram importantes reparos conjunturais na educação campesina do município, sem, no

entanto, modificar, estruturalmente, as condições basilares que sustentam a Educação Rural. Nesse sentido, mesmo que o município, recentemente, reconheça a importância da Educação do Campo e compreenda, teoricamente, alguns aspectos e princípios que a envolvem, verificamos que, pela materialidade das ações destinadas ao campo, há muito o que se fazer para proporcionar uma educação de qualidade aos povos do campo. Segundo o entrevistado Juazeiro,

> *[...] Até então a educação do campo, a forma como o município trabalhava não tinha esse olhar. A gente não tinha nada específico. Nós só viemos nos atentar a essa situação agora com esse processo formativo do Formacampo né. Tivemos a preocupação e agora o entendimento de que, o que se aplicava em uma escola aqui urbana não poderia ser a mesma do que o que a gente aplicaria lá em uma escola de zona rural. Então, a gente, a partir desse ano começamos a ter esse olhar diferenciado, essa visão de valorização do ensino no campo e já estamos fazendo esse processo de reelaboração em toda a cadeia de documentos que nos amparam, inclusive o projeto... o Plano Municipal de Educação, a gente já tá em processo de reformulações. As nossas ações educacionais também estão sendo voltadas pra essa demanda de reorientação e reelaborações dessas propostas e documentos, inclusive com a ajuda do próprio conselho né pra gente fazer esse tipo de reelaboração e adequação pra o ensino do campo.*

Dessa forma, conseguimos observar, pela totalidade em que se encontram as escolas no campo de Macaúbas, alguns avanços, entre os anos de 2011 e 2022, no que se refere às condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos. A exemplo disso, verificamos algumas melhorias no que concerne à acessibilidade das escolas no campo, sendo que, em 2011 não havia nenhuma escola com acessibilidade, e em 2022, nove escolas contam com acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, inclusive com banheiros acessíveis, e 20 escolas, ou 38% de todas as escolas no campo, possuem dependências com acessibilidade. A figura 10 mostra uma das escolas no campo de Macaúbas que foi reformada para contemplar as condições de acessibilidade.

Figura 10 – Escola localizada na comunidade Canto em Macaúbas/BA

Fonte: Acervo da autora (jan/2023)

No que diz respeito às dependências físicas das escolas no campo, todas as escolas possuem cozinhas para fornecimento da alimentação escolar, além de sanitários dentro das unidades. 35 unidades possuem sala de diretoria, 22 possuem sala de professores e apenas uma possui sala de atendimento especial, sendo que em 2011, não havia nenhuma escola que possuísse esta sala de atenção especializada. Para realização de práticas desportivas, foram criadas 12 novas quadras de esporte entre 2011 e 2022, sendo que em 2011 apenas nove escolas possuíam tal espaço, e, em 2022, chegou-se a 21 escolas com quadras, embora algumas dessas quadras necessitem de reformas infraestruturais, já que apresentam situações que não condizem com os padrões[48] estipulados pelo FNDE, como apresentado nas figuras 11 e 12.

Figura 11 – Quadra de esporte na comunidade Canto em Macaúbas/BA

Fonte: Acervo da autora (jan./2023)

[48] Padrão de quadras de esportes estipulado pelo FNDE. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/infraestrutura-fisica-escolar. Acesso em: 10 de jun. 2023.

Figura 12 – Quadra de esporte da escola localizada na comunidade Curralinho em Macaúbas/BA

Fonte: Acervo da autora (jan./2023)

Ao seguir a análise por outras dependências, notamos uma carência de bibliotecas nas escolas no campo de Macaúbas, já que, de 53 escolas localizadas em áreas campesinas no município, apenas oito dispõem de biblioteca. Contudo, mesmo aquelas que possuem bibliotecas, muitas vezes, tal espaço é compartilhado com a realização de outras atividades. Verificamos que, em alguns espaços, as bibliotecas também serviam, "teoricamente", como laboratórios de informática, o que dificulta a articulação dos estudantes ao buscar pelos espaços adequados, já que são serviços distintos com objetivos diferentes. A figura 13, com fotos tiradas em janeiro de 2023, período de recesso escolar, mostra as bibliotecas das escolas no campo das comunidades de Curralinho, Canto e Cristais.

Figura 13 – Bibliotecas nas escolas no campo das comunidades de Curralinho, Canto e Cristais no município de Macaúbas/BA

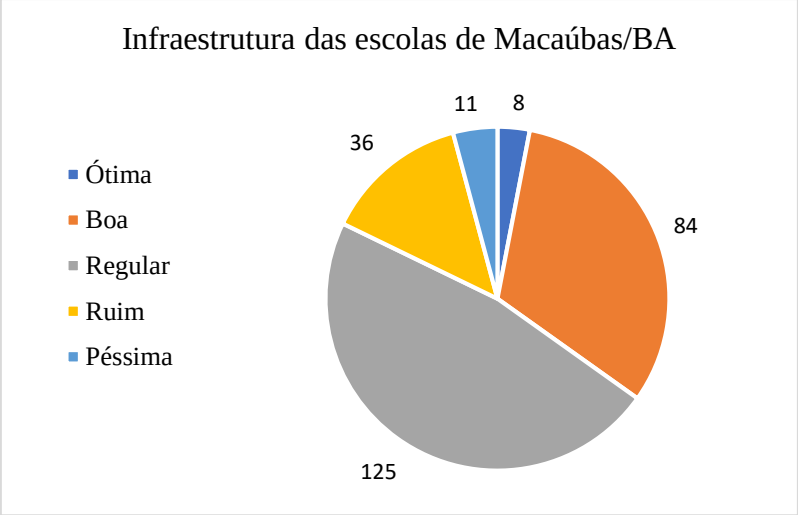
Fonte: Acervo da autora (jan. 2023)

No tocante aos serviços essenciais, ficou evidente alguns ganhos importantes, ao confrontar os dados que tínhamos em 2011 com as informações do ano de 2022. Atualmente, nenhuma escola campesina é desprovida de água e energia, mesmo com fontes variáveis de acesso a esses serviços. No que se refere ao esgoto das unidades escolares campesinas, 98% delas contam com tal serviço, com a preponderância das fossas, sendo que apenas duas escolas têm seu esgoto tratado pela rede pública. No tratamento com o lixo escolar, apenas nove escolas têm a coleta periódica, 44 escolas queimam seus lixos, uma escola enterra e outras três escolas destinam a outras finalidades não especificadas. Ressalta-se que uma dessas escolas já faz uso da reciclagem, o que é um passo bastante positivo em direção às práticas sustentáveis nas escolas.

Dessa forma, para melhor corroborar os achados nas plataformas educacionais, utilizamos novamente das respostas ao questionário do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC, para visualizar como os profissionais da educação do município de Macaúbas/BA avaliam as condições das suas escolas. Assim, foi questionado: “a infraestrutura da escola onde trabalha é...”. Com isso, 264 profissionais se dispuseram a participar da pesquisa, sendo que 92,80%

desses profissionais são professores que atuam nas escolas localizadas no campo. Assim, chegamos nas seguintes informações:

Gráfico 05 – Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Macaúbas/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2022)

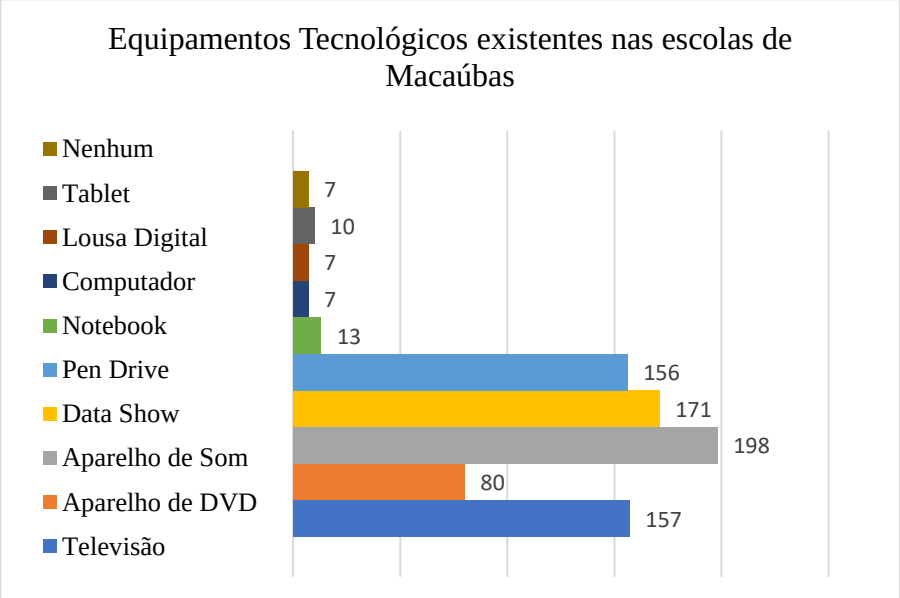
Nesse sentido, verificamos que 45 profissionais consideram que algumas escolas do município, mais especificamente a que eles atuam, necessitam de ações urgentes para que haja melhorias significativas em suas infraestruturas, sendo que 36 respondentes afirmaram que as condições estão ruins e outros 11 disseram que as condições dessas escolas estão péssimas. Pouco menos da metade dos respondentes informaram que as condições infraestruturais das escolas encontram-se "regular", o que se compreende que, nessas escolas, por mais que tenham condições de ofertar o ensino-aprendizagem para o/a estudante, precisam igualmente de iniciativas para se vislumbrar maior qualidade na educação ofertada. Já outros 92 profissionais declararam que as escolas em que eles/as atuam prescindem de iniciativas importantes, já que 84 disseram que as condições estão boas, e outros oito respondentes afirmaram que a escola em que trabalham está em ótimas condições.

Referente aos serviços e equipamentos tecnológicos, como recursos pedagógicos utilizados nas escolas, conseguimos verificar avanços bastantes favoráveis quanto ao acesso à internet e à banda larga nas escolas campesinas, sendo que, em 2011, nenhuma delas contava com tais serviços, já em 2022, 91% e 81% dessas escolas, respectivamente, fazemos uso dessas tecnologias. Em que pese tamanha conquista, por outro lado, observamos uma redução dos equipamentos tecnológicos nas escolas no campo. Em 2011, existiam 29 escolas que possuíam aparelhos de DVD, em 2022, apenas 27 escolas. Havia 28 escolas que contavam com o auxílio

de impressores em suas unidades, atualmente apenas 25 escolas; 27 escolas possuíam antenas parabólicas, agora apenas 13 escolas; oito escolas possuíam copiadoras, agora somente sete escolas; quatro escolas possuíam retroprojetores, sendo que, atualmente, nenhuma escola campesina tem o equipamento; 36 escolas tinham TVs, agora 34.

Outros equipamentos foram citados pelos profissionais que responderam o questionário do GEPEMDECC, com a seguinte informação: "Assinale o equipamento tecnológico que existe na escola onde trabalha". A maioria desses equipamentos não foram localizados na plataforma de dados educacionais QEdu, uma vez que, conforme estudo realizado por Matias (2023), esses recursos ainda não são reconhecidos pelo Estado como uma ferramenta pedagógica. A autora relata essa importância e urgência quanto a esse reconhecimento, e é por isso que eles não foram estudados, com mais afinco, nesta pesquisa. Dessa forma, as respostas colhidas foram agrupadas no gráfico 06.

Gráfico 06 – Respostas dos profissionais quanto a equipamentos tecnológicos existentes nas escolas de Macaúbas/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2022)

Nesse sentido, mesmo que, em termos percentuais, houve uma elevação nesses números, como é evidenciado no quadro 14, devemos, *a priori*, observar o quantitativo de escolas existentes em cada contexto para assim conseguirmos mensurar e avaliar, em essência, as reais mudanças ocorridas nas condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos das unidades escolares campesinas.

Quadro 14 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Macaúbas – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		Macaúbas	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**129**	**53**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**- 58,91%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	17%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	0%	38%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	0%	17%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	96%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	91%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	8%	15%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	84%	100%
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	4%	9%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	0%	0%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	9%	40%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	36%	66%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	19%	42%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	2%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	71%	74%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	10%	25%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	3%	9%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	6%	8%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	11%	0%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	71%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	1%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	4%	2%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	26%	0%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	3%	4%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	96%	94%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	2%	2%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	6%	17%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	92%	83%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	1%	0%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	2%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	2%	2%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	2%	6%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	0%	91%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	0%	81%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	22%	51%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	22%	47%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	21%	25%
	Copiadora	11%	16%	6%	13%	6%	13%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	3%	0%
	TV	43%	52%	36%	60%	28%	64%

Fonte: Elaborado pela autora (QEdu, 2023)

Ao compararmos os dados em percentuais sobre a infraestrutura física e os recursos pedagógicos das escolas no campo do município de Macaúbas/BA, entre os anos de 2011 e 2022, cabe lembrar que, em 2011, o município contava com 129 escolas no campo, com 6.711 matrículas em áreas campesinas, já em 2022, totalizam-se 53 escolas no campo com 3.905 matrículas, ou seja, houve uma tênue elevação na implementação de ações que tinham por objetivo a melhoria desses quesitos para aumento da qualidade educacional do município, sendo que, na maioria dos quesitos houve, de fato, um declínio de ações, haja vista que, na verdade, o que houve foi um expressivo fechamento de escolas no campo e, consequentemente, elevaram-se os percentuais do ano de 2022 em comparação ao ano de 2011.

Para exemplificar, em 2011, 8% das escolas campesinas possuíam bibliotecas, ou seja, 10 escolas naquele período, atualmente, 15% das escolas no campo contam com bibliotecas, o equivalente a somente oito unidades escolares. No entanto, mesmo com muitos retrocessos e desafios para que a Educação do Campo se prevaleça no município, como salto positivo, observamos a construção de uma nova unidade escolar em áreas rurais de Macaúbas/BA, como mostra a figura 14, além de reformas em unidades com atividades encerradas e/ou paralisadas, com possível perspectiva de reabertura dessas escolas, sendo uma condição que ameniza, mas não justifica as regressões encontradas na educação voltada para a população campesina do município.

Figura 14 – Construção de escola na comunidade de Canatiba – Macaúbas/BA

Fonte: Facebook Prefeitura de Macaúbas/BA. Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=538736868425460&set=pcb.538736988425448. Acesso em: 10 de jun. 2023.

Portanto, podemos considerar que, apesar das inúmeras investidas contra o fortalecimento dos direitos educacionais dos povos campesinos, seja pelo fechamento exacerbado de escolas situadas no campo, seja pela ausência de interesse em elevar a qualidade das escolas campesinas em atividade, algumas iniciativas vem sendo implementadas as quais contribuem para uma ressignificação das lutas e enfrentamentos dessa população historicamente invisibilizada pelo poder público. O reconhecimento, por parte de gestores, da importância da Educação do Campo como um movimento de oposição a Educação Rural, que serve ao capital pelas vias do agronegócio, em detrimento das forças produtivas humanas que há no campo, é um passo significativo em direção à valorização e ao incremento de novas possibilidades para a vida campesina.

Além disso, a materialização de algumas iniciativas, mesmo que tímidas, apontam para um amadurecimento intelectual do ser ontológico social, tanto daquele que vive no campo, como também daquele que vive na cidade, sendo ambos detentores de igual importância social para o desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, com esse reconhecimento aflorado, principalmente por parte de gestores, pode-se vislumbrar algumas ações que melhorem, em nível ao menos de equivalência, a qualidade de vida do povo do campo, em comparação às políticas públicas educacionais efetuadas nas sedes.

Dessa forma, ter um quantitativo maior de bibliotecas, salas de atendimento especializado, quadras esportivas dentro dos padrões estipulados pelo FNDE, laboratórios de informática e de ciências, além de melhorias na oferta dos serviços básicos e na utilização dos recursos pedagógicos ofertados dentro das unidades escolares no campo, contribuirá para a elevação da qualidade de vida da população do campo e para a reafirmação dos seus direitos educacionais constitucionalmente garantidos.

4.1.1.2 Estudo no município de Caturama/BA

Ao construir um caminho lógico dialético para compreensão da materialização de ações em determinados espaços, realizamos um movimento histórico de análise e interpretação dos fatos ocorridos em um certo lapso temporal, que, neste caso, abarca o período entre os anos de 2011 a 2022. Tais fatos, relacionados às condições da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos das escolas no campo do município de Caturama/BA, representam (ou poderiam representar) a construção de um movimento que passa de um estágio menos desenvolvido a

outro, qualitativamente, superior, no qual a luta dos contrários se torna evidente pela ligação que é revelada nessas mudanças encontradas, as quais impulsionam a materialização dessas ações (CHEPTULIN, 1982).

A práxis humana, como atividade transformadora da realidade, que denota e, ao mesmo tempo, reflete o fazer teórico-prático na realidade, a qual é construída socio-historicamente, consubstancia-se nas relações sociais e a partir delas, as quais são concebidas pela unidade dialética entre o homem e o mundo e o produto decorrente desse movimento pela produtividade que é lançada para transformação dessa realidade (KOSIK, 2002). Ao observar, pelo levantamento de dados estudados na realidade que contempla as escolas no campo de Caturama/BA, verificamos uma quase inexistência dessa práxis, responsável pelo fomento de iniciativas que vislumbram mudanças na conjuntura do município. Dessa forma, perguntamos ao/à entrevistado/a Jurema o que compreendia sobre a Educação do Campo,

> *A Educação do Campo em si, onde que as escolas são seriadas são boas... educação considerada como a educação daqui urbana né. Agora, a educação do campo onde a escola é multisseriada é que deveria melhorar né... nucelar essas escolas... trazer tudo para as escolas seriadas, mas tem local que não tem nem condições de trazer as crianças, porque tem local que é de difícil acesso né.*

Mesmo concordando com a entrevistada, quando esta afirma a necessidade de se melhorar as escolas multisseriadas, ao afirmar a nucleação como uma possível resolução do problema, divergimos desse entendimento, uma vez que a nucleação é mais uma das facetas das políticas neoliberais para justificar fechamentos de escolas no campo, ao lançar mão de argumentos para a contenção de gastos. Observamos também que a análise feita por Jurema se aproxima da concepção de Educação Rural, a qual visa a essa educação urbanocêntrica, descontextualizada, sem considerar as especificidades da população e da produção material da vida camponesa.

Com as falas de Jurema, mesmo que involuntariamente, seja pela falta de entendimento, seja pelas reiteradas investidas ou pelo contínuo movimento lançado pelo capital para desvalorização de populações mais vulneráveis, o/a entrevistado/a contribui para permanência de práticas do colonialismo ainda em vigor na sociedade. As falas se reportam as colonialidades do ser, do saber e do poder, sendo que há o julgamento subjacente da cidade como superior ao campo, além da demonstração explícita de verticalização arbitrária de decisão quanto à saída das crianças do campo para buscar a educação em escolas seriadas, sendo grande maioria delas, na cidade.

Assim, ao manter o *status quo* há 11 anos, verificamos que a situação das escolas no campo do município de Caturama/BA, por um ângulo de análise geral, não sofreu mudanças significativas. O município, desde 2011, conta com um número crescente de matrículas no

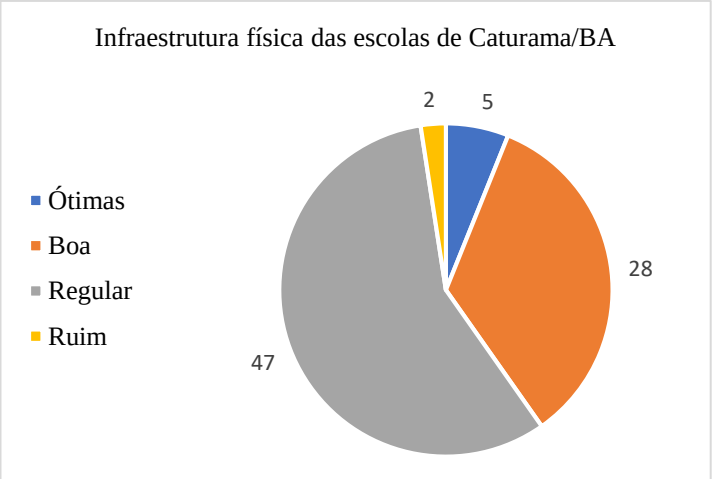
campo, com oscilações nesse período, sendo que, inicialmente, possuía 947 alunos/as matriculados/as no campo, e, em 2022, contava com 1.128 estudantes, situação positiva que difere do ocorrido nos outros municípios que compõem o Território de Identidade da Bacia do Paramirim, que apresentam declínio no quantitativo de matrículas em unidades escolares no campo.

No período em que houve variações e quedas no total de matrículas em áreas rurais, o município registrou também fechamentos de escolas campesinas, sendo que, em 2011, havia um total de 17 escolas no campo, que passaram a ser 16 unidades em 2013, 15 escolas em 2014 e 2015, 14 estabelecimentos campesinos em 2016, e, somente em 2017, que o número de escolas passa a elevar-se, paulatinamente, até chegar novamente ao número de 17 unidades em 2022, ou seja, entre fechamentos e aberturas, o município manteve o número total de escolas no período correspondente, o que foi de encontro com a realidade dos outros municípios do TIBP.

No tocante à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos que dispõem as escolas no campo, podemos considerar que poucas ações foram implementadas com vistas a melhorias nesses espaços. Em alguns quesitos, encontramos poucos avanços, e em outros, nenhum avanço, sendo que evidenciamos as mesmas precariedades encontradas há 11 anos nessas escolas campesinas. Com uma população em 2022, em 8.841 habitantes (IBGE, 2022), e com receitas próprias que giram em torno dos 2,65%, Caturama/BA pode ser considerada uma cidade pequena que necessita do apoio estadual e federal para executar ações para elevar a qualidade da política educacional no município, sendo o Plano de Ações Articuladas (PAR) um dos instrumentos propícios para captar recursos e impulsionar iniciativas em direção à transformação dessa realidade.

Nesse sentido, procuramos saber qual a opinião dos profissionais da educação atuantes nas escolas de Caturama/BA, a respeito das condições da infraestrutura física dessas escolas. Assim, por meio das respostas de 82 profissionais ao questionário de pesquisa do GEPEMDECC, obtivemos as seguintes informações, conforme mostra o gráfico 07:

Gráfico 07 - Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Caturama/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2022)

Podemos observar que a maioria das escolas de Caturama/BA necessitam de iniciativas que contribuam com a elevação da qualidade insfraestrutural das unidades escolares, uma vez que, 47 respondentes, ou seja, 57% dos profissionais declararam que as condições das escolas estão “regulares”. Contudo, 33 profissionais afirmam que as escolas estão em boas condições e, em alguns casos, algumas delas estão em ótima situação. Por outro lado, apenas dois profissionais afirmaram que as condições da infraestrutura da escola em que eles/as atuam estão ruins, sendo que nenhum participante disse que as condições estão em péssimo estado, o que pode ser considerado como um ganho, já que, estas escolas prescindem de ações iminentes.

No entanto, em que pese as condições desfavoráveis que são evidenciadas pelos dados verificados nas plataformas educacionais, além dos recursos próprios limitados para a implementação de novas obras no município, ao ser questionado/a sobre o quantitativo de recursos recebidos pelo município, por meio do PAR, para abarcar a realidade educacional de Caturama/BA, o/a entrevistado/a Jurema acredita que os recursos foram suficientes para determinadas obras, mas acrescentou que ainda tem escola sem dependências importantes.

> *Eu acho que foi suficiente né... aqui também a prefeitura fez devolução, porque o erro foi da secretaria né... e não prorrogou, aí teve que fazer uma devolução que era até compra de material pra creche, assim que terminou a creche e a gente não sabia, não pediu a prorrogação, aí teve a devolução. Depois disso não veio mais pra compra de material de creche que é a que a gente necessita né. Teve também a compra dos ônibus também, que eu esqueci, que foi transporte escolar muito bom, mas... eu acho que a construção da quadra, da creche, tudo foi o dinheiro suficiente pra essas construções. [...] e tem escolas no campo que ainda não tem quadras, então tá precisando demais né... mais investimento.*

A partir dessas considerações, separando-os por quesitos, fizemos uma análise de algumas mudanças e permanências nas condições em que se encontram as escolas no campo do município de Caturama/BA. A começar pelas condições de acessibilidade, verificamos, pela plataforma de acesso à informação sobre o censo escolar "QEdu" e também em algumas escolas com visita *in loco*, que nenhuma escola tem acessibilidade ou banheiros acessíveis, sendo que apenas uma unidade possui alguma de suas dependências físicas com tal suporte, o que pode ser considerado um grande retrocesso, já que se observa que os direitos da população com mobilidades reduzidas não estão sendo garantidos. Cabe registar que as escolas não são estruturadas apenas para estudantes ou profissionais da educação, mas sim para toda a comunidade escolar ou todos aqueles que necessitam de atendimento e, por isso, cabe à escola garantir os meios necessários de acessibilidade.

Além disso, com a ausência de escolas acessíveis, o município tem descumprido vários normativos legais que amparam e asseguram esse direito às pessoas com mobilidade reduzida, que é um direito de todos e dever do Estado, sendo alguns deles: a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outros.

Contudo, ao realizarmos um levantamento com as respostas informadas ao questionário do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC, pelos profissionais atuantes na rede educacional de Caturama/BA, observamos que, dos 82 respondentes, 40 deles disseram que a escola onde trabalham é acessível para as pessoas com deficiência física e 42 disseram que as escolas não são acessíveis, o que contradiz o apresentado na plataforma QEdu e também com a realidade verificada no local por esta pesquisadora.

Com aproximadamente 86% desses profissionais contratados de forma temporária, o que demonstra uma possível volatilidade e descontinuidade dos serviços educacionais prestados no município, o quadro 15 apresenta o perfil dos/as respondentes a essa informação no questionário. Além disso, alguns desses profissionais podem atuar em escolas situadas na cidade e que disponham de acessibilidade, porém estas não se enquadram no objetivo dessa pesquisa.

Quadro 15 – Perfil dos respondentes do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC

Participantes da Pesquisa	82 profissionais
Vínculo funcional	70 temporários
	12 efetivos
Urbanos	23 profissionais
Rurais	59 profissionais
Contrato temporário Urbano	16 profissionais
Contrato temporário Rural	54 profissionais
Efetivos Urbanos	07 profissionais
Efetivos Rurais	05 profissionais

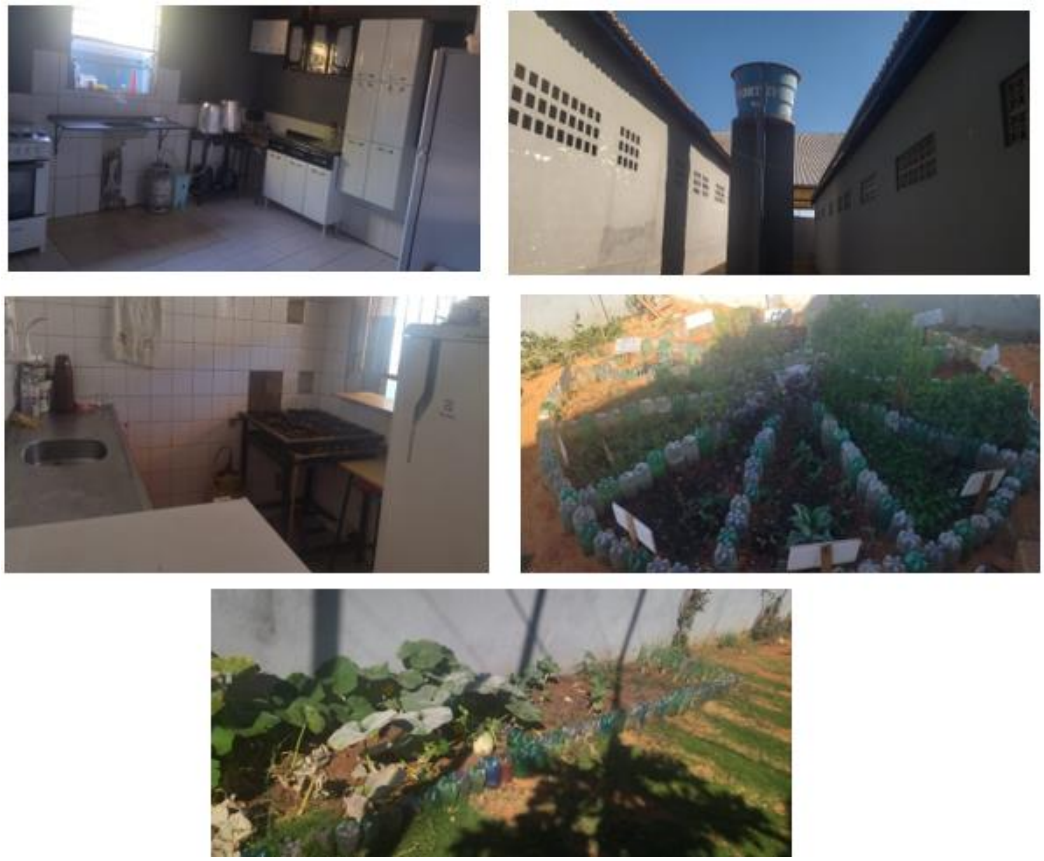
Fonte: Elaborado pela autora. (Base de dados GEPEMDECC)

*Dos 12 cargos efetivos elencados, 5 exercem funções de gestão no município.

No que concerne à alimentação, todas as escolas oferecem tal serviço, com água filtrada em apenas 41% delas, ou seja, sete escolas, sendo que, em apenas cinco escolas a água é tratada pela rede pública, uma escola é via poço artesiano, em três escolas a água é utilizada por meio de cacimbas, e em oito escolas não há água. A inexistência de água em unidades escolares prejudica todos os espaços escolares, desde banheiros, cozinhas, até alcançar o próprio aprendizado do educando, que têm suas funções físicas e cognitivas limitadas diante da ausência desse serviço básico. Ademais, a ausência de água nessas escolas vai de encontro com o que preconiza o inciso III, do Art. 3º do Decreto nº 7.352/2010, no qual estabelece a obrigatoriedade da União em criar mecanismo para suprir essas necessidades nas escolas do campo.

A ausência de água em oito escolas e o fornecimento de alimentação em todas elas geram dubiedades se, de fato, a alimentação está sendo fornecida de forma adequada e com a qualidade devida. Além disso, foi questionado aos participantes do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC se há hortas dentro das escolas que forneçam parte dos itens da merenda escolar, e, dos 82 participantes, apenas um disse que há uma horta, mas que não há envolvimento dos alunos e docentes nesse espaço. No entanto, encontramos uma escola com uma pequena horta feita pelos estudantes com orientação dos professores(as), como mostra a figura 15.

Figura 15 – Cozinhas e horta – Comunidades de Malhadinha e Lagoa da Cruz – Caturama/BA



Fonte: Acervo da autora (junho/2023)

No que se refere às dependências das escolas no campo, não houve melhorias consideráveis, e em certos quesitos, pelo contrário, ficou evidente um recuo em elementos que poderiam ter sido melhorados no recorte temporal entre os anos de 2011 e 2022. Como exemplo, podemos citar que, em 2011, todas as escolas possuíam sanitários dentro da escola, já em 2022, apenas 15 possuem a dependência; quatro escolas têm sala de diretoria e apenas duas têm sala de professores; apenas 13 escolas possuem cozinhas, ou seja, quatro escolas não têm espaço adequado para o fornecimento da alimentação escolar; apenas uma escola tem laboratório de informática e uma unidade tem quadra de esportes, sendo que nenhuma das escolas situadas em áreas rurais possuem bibliotecas, laboratório de ciências, sala de leitura e sala de atendimento especializado, segundo a plataforma QEdu (2023). Porém, em visita ao local de pesquisa, constatamos que algumas escolas fizeram adaptações de salas diversas para considerá-las como salas de leituras e poder contribuir com o aprendizado do estudante.

A realidade das dependências físicas somente sofreu alteração para melhor, nesse contexto, no quesito quadra de esportes que, em 2011 não havia nenhuma e em 2022 já se consta em uma unidade pela plataforma QEdu (2023). No entanto, em visita *in loco*, constatamos uma

segunda quadra que ainda não consta na base de dados das plataformas educacionais, conforme mostra a figura 16, porém é uma quadra que, aparentemente, não se encontra vinculada a nenhuma escola específica. Ainda ao utilizarmos as respostas ao questionário do GEPEMDECC, ao serem questionados se no período da suspensão das atividades presenciais nas escolas, devido ao momento pandêmico no período de 2020/2021/2022, houve alguma reforma/ampliação e ou construção de espaços físicos, 44 dos respondentes afirmaram positivamente que houve iniciativas por parte do município na implementação de melhorias nas dependências escolares, o que pode ter ocorrido com priorização das escolas urbanas, já que, como apresentado, o cenário das escolas no campo pouco foi alterado.

Figura 16 – Quadras de esportes – Caturama/BA

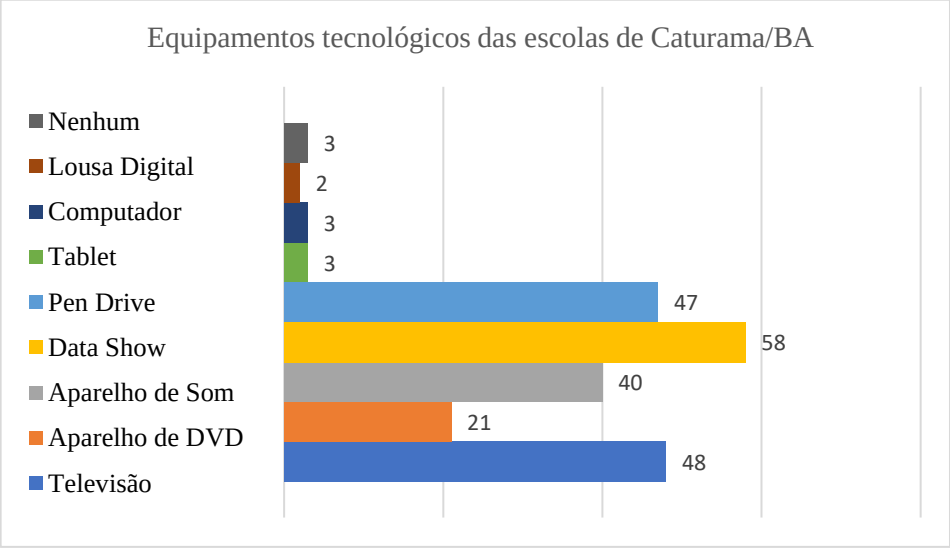
Fonte: Acervo da autora (junho/2023)

Observamos também um avanço quanto à energia elétrica nas escolas. Em 2011, apenas nove escolas tinham energia elétrica e as outras oito unidades não possuíam tal serviço, nem mesmo por outros meios, como geradores. Já em 2022, todas as 17 unidades estão contempladas com esse serviço básico. Além desse, outro serviço considerado básico é o esgotamento sanitário nas escolas que, inclusive, teve um leve retrocesso no município de Caturama/BA. Em 2011, todas as escolas possuíam esgoto sanitário, mesmo sendo por fossas. Em 2022, 94% das escolas têm esgoto, sendo que 12% delas, ou seja, duas escolas agora estão sendo atendidas pela rede pública e não mais por meio de fossas. Porém, há também o registro de uma unidade escolar sem o devido esgotamento sanitário. A coleta do lixo das escolas no campo também é outro fator que tem caminhado a passos lentos no município. Ainda não há práticas de

reciclagem e 89% do lixo escolar são destinados a outros meios, sendo que apenas 12% das escolas têm coleta periódica.

Referente ao uso das tecnologias e dos equipamentos tecnológicos nas escolas no campo, Caturama/BA apresenta uma elevação do acesso à internet em suas unidades escolares, sendo que apenas duas escolas possuíam internet em 2011, e, em 2022, 13 escolas contam com o referido acesso. No entanto, o percentual de 6% mantém-se entre os anos de 2011 e 2022 para o acesso à banda larga nas escolas, ou seja, apenas uma escola. Sobre os equipamentos, podemos considerar alguns ganhos, como, por exemplo, um ínfimo aumento no número de aparelhos de dvds, impressoras, parabólicas, copiadoras e Tvs nas unidades escolares. Contudo, nenhuma escola no campo possui retroprojetor. Outros recursos foram observados nas respostas dos profissionais da educação de Caturama/BA ao questionário do GEPEMDECC, sendo que a maioria desses não são reconhecidos pelo Estado (MATIAS, 2023) e não foram localizados na plataforma QEdu, conforme apresenta o gráfico 08.

Gráfico 08 – Respostas dos profissionais quanto a equipamentos tecnológicos existentes nas escolas de Caturama/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2022)

Dessa forma, encontramos muitos recursos diferentes daqueles considerados pelas plataformas educacionais, como: Data show, pen drives, computadores, aparelhos de som e lousas digitais. Isso se dá devido ao avanço tecnológico da última década, sendo que há a necessidade do Estado em analisar a importância desses recursos e inseri-los no rol dos recursos pedagógicos dessas plataformas. Assim, todos os dados apresentados, tanto no que refere à infraestrutura física quanto a alguns recursos pedagógicos utilizados nas escolas campesinas

que encontrados nas plataformas oficiais, foram sistematizados e agrupados no quadro 16, conforme apresentado.

Quadro 16 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Caturama – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		Caturama	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**17**	**17**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**0%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	0%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	0%	6%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	0%	0%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	41%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	100%	88%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	0%	0%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	76%	76%
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	6%	6%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	0%	0%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	0%	6%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	24%	24%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	12%	12%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	0%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	18%	29%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	41%	6%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	0%	18%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	0%	0%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	41%	47%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	53%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	0%	0%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	47%	0%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	0%	12%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	100%	82%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	0%	6%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	6%	12%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	76%	71%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	12%	18%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	0%	0%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	6%	0%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	12%	76%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	6%	6%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	29%	47%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	12%	53%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	0%	18%
	Copiadora	11%	16%	6%	13%	0%	6%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	6%	0%

	TV	43%	52%	36%	60%	29%	59%

Fonte: Elaborado pela autora (Plataforma QEdu 2023)

Dessa forma, observamos que a educação campesina no município de Caturama/BA, há mais de uma década, não tem experienciado situações favoráveis de evolução quanto às condições da infraestrutura física e quanto aos recursos pedagógicos que deveriam ser assegurados para que se pudesse vislumbrar uma educação de qualidade à população do campo. Se, por um lado, notamos o empenho do município para manter suas escolas em funcionamento, percebemos também que as escolas estão sendo mantidas abaixo do mínimo desejado, com poucos recursos e com condições mínimas exigidas para um bom andamento das atividades pedagógicas nesses espaços.

Assim, muitas são as problemáticas que podem estar interferindo na elevação da qualidade educacional do município, desde a falta de recursos financeiros e humanos à má gestão desses mesmos recursos, ou a ausência de conhecimento por parte de gestores na solicitação de recursos, ou na elaboração dos planos para alcançar seja recursos federais, seja recursos via emendas parlamentares. O fato é que Caturama/BA necessita de ações urgentes e intervenções efetivas para que se sobressaia em direção a melhorias e à ascendência educacional das condições que, atualmente, encontram-se as escolas no campo, sobretudo para alterar a manutenção do *status quo,* desfavorável a essas escolas, que se perdura há anos.

4.1.1.3 Estudo no município de Paramirim/BA

Ao registar 56,25% de fechamento de escolas localizadas em áreas rurais, com a marca de 32 unidades em 2011 e, em 2022, com apenas 14 escolas no campo, além de desconsiderar a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – e a Lei nº 12.960/14, que inibe o fechamento de escolas do campo, Paramirim/BA tem demonstrado um descaso, por parte das gestões municipais, em atribuir qualidade às políticas educacionais direcionadas aos povos do campo, haja vista que a escola tem o papel essencial de ligar as ações do município, na figura da "leitura da palavra", às iniciativas que possibilitam o fortalecimento da Educação do Campo em suas localidades, na perspectiva da "leitura de mundo", e, consequentemente, assegurar os direitos da população do campo em ter educação de qualidade, além de ser a própria presença

do Estado nesses espaços, como fomentador de políticas públicas para melhoria da qualidade de vida, como um todo, daqueles que ali residem.

Quando citamos a função do Estado em direcionar ações educacionais às escolas localizadas no campo, cabe lembrar que a Educação do Campo, nesse sentido, não se faz presente, uma vez que, nesse contexto, trata-se da Educação Rural a qual "é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio [...]" (SANTOS; NUNES, 2020, p. 103). Para ser Educação do Campo seria necessário ter a presença dos movimentos sociais do campo no centro da proposta educativa, pela horizontalidade das relações que são firmadas, a considerar todos os fatores que permeiam a vida no campo e seu modo de produção. (SANTOS, NUNES, 2020).

No município de Paramirim/BA, assim como todos os outros municípios pesquisados, encontramos ações que priorizam a Educação Rural na oferta educacional à população campesina, em detrimento de ações que comunguem dos princípios educativos da Educação do Campo, a qual tem enfrentado grandes desafios para transcender a lógica capitalista impregnada nos moldes dessa educação verticalizada e descontextualizada, que conta com gestores sem a devida formação para lidar com a realidade do campo, com a perpetuação da desvalorização do campo em relação à cidade. A Educação "do" e "no" Campo, a qual se almeja, vai para além do capital (MÉSZÁROS, 2008) e nos convoca a repensar a práxis formativa dos sujeitos e o projeto societário no qual estamos inseridos, sendo imprescindíveis para superar e transformar essa realidade.

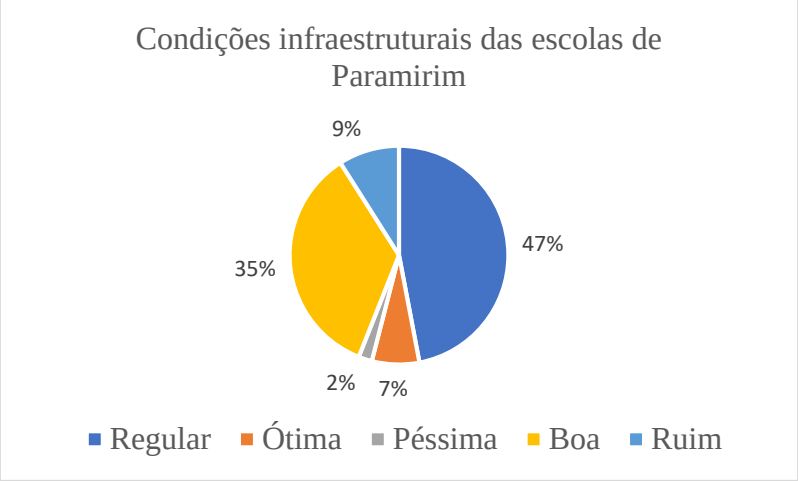
Assim, para adentrarmos nas nuances que permeiam as condições educacionais das escolas situadas no campo do município de Paramirim/BA, primeiramente, precisamos reafirmar que, como argumenta Souza (2022), ainda não temos, de fato, escolas que sejam verdadeiramente "do" campo, haja vista que, sendo meros receptores de políticas educacionais, a população do campo, muitas vezes, não tem seus direitos garantidos, e, menos ainda, não tem suas especificidades reconhecidas, uma vez que, ao acatar decisões administrativamente formuladas, esses sujeitos são destituídos do lugar de fala que a eles pertence, silenciados pelo poder público, o qual, como aparelho ideológico a serviço do capital (ALTHUSSER, 1985), contribui para a perpetuação da invisibilidade e desvalorização dos povos campesinos.

No que tange os dados educacionais do município, em 2011, Paramirim/BA contava com um total de 4.127 matrículas, sendo que 1.395 delas foram efetivadas no campo, e 2.732 estavam localizadas na cidade. Já em 2022, havia 956 estudantes matriculados no campo e 2.378 matriculados na cidade, ou seja, em 11 anos, houve uma diminuição de 31,46% do

alunado do campo e uma redução de 12,95% de matrículas na cidade. Com a realidade de matrículas em ambos espaços com quedas, constataram-se o fechamento de duas escolas na cidade e de 18 unidades no campo, o que evidencia uma desproporcionalidade em relação aos dados educacionais do campo e da cidade. A justificativa utilizada por gestores para os fechamentos dessas escolas é justamente a redução de matrículas nessas localidades, porém, muitas vezes, os fechamentos de escolas no campo é a causa e não a consequência da saída dos estudantes das suas comunidades para buscarem os serviços educacionais na cidade.

Para analisarmos, de maneira geral, como se encontram as escolas do município de Paramirim/BA, no tocante à infraestrutura física, utilizamos o questionário da pesquisa realizada pelo GEPEMDECC para subsidiar a compreensão de como estão essas escolas, atualmente, por meio das respostas dadas pelos profissionais da educação atuantes em Paramirim/BA. Com a participação de 100 profissionais, sendo 94% deles atuantes em escolas localizadas no campo, verificamos as seguintes informações, conforme apresentadas no gráfico 09.

Gráfico 09 – Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Paramirim/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2023)

Ao analisarmos o gráfico 09, podemos notar que a soma daqueles que acham as condições físicas das escolas públicas de Paramirim/BA ótimas ou boas chega a 42% dos respondentes, sendo que 35% acham as condições boas e outras 7% consideram ótimas, ou seja, mesmo com um quantitativo de respostas positivas significativo, esse número não chega à metade dos profissionais que participaram da pesquisa. Outros 58% dos participantes acreditam que as escolas precisam de iniciativas importantes para que haja melhorias nas condições infraestruturais, as quais refletirão na aprendizagem do estudante, sendo que 11% desse grupo

acreditam que essas ações devem ser realizadas urgentemente, devido às más condições das escolas em que eles/as atuam. Para ilustrar as respostas obtidas por meio do questionário do GEPEMDECC, a figura 17 apresenta algumas escolas localizadas no campo no município de Paramirim/BA.

Figura 17 – Algumas escolas “no” campo do município de Paramirim/BA

Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Paramirim/BA (jun./2023).

Podemos observar, pelas fotos cedidas pela Secretaria de Educação de Paramirim/BA, que nenhuma dessas unidades escolares conta com acessibilidade em seus entornos, o que corrobora os dados encontrados na plataforma educacional QEdu, sendo que desde 2011 essa já era a realidade das escolas no campo. Contudo, quatro escolas no campo, atualmente, contam com algumas dependências acessíveis, porém nenhuma com sanitários com acessibilidade, ou seja, no quesito acessibilidade poucas ações foram realizadas entre 2011 e 2022, o que fere os direitos das pessoas com mobilidade reduzida, pelas barreiras encontradas para acesso às unidades escolares no campo.

Todas as escolas no campo possuem o serviço de alimentação, porém uma dessas escolas não tem cozinha. Uma unidade também não conta com água filtrada, o que pode trazer prejuízos na oferta da alimentação, por ser um serviço que depende da água filtrada para fornecimento adequado. Em 11 escolas, a água é tratada via rede pública, sendo que uma utiliza a água de poço artesiano, e em duas escolas não há água, o que interfere diretamente em todos os aspectos educacionais dessas unidades. Cabe registrar que nesse quesito houve um grande retrocesso, uma vez que, em 2011 havia apenas uma unidade sem água tratada.

Dessa forma, além de outras legislações, podemos considerar que há a violação do Decreto nº 7.352/2010, o qual assegura esses direitos via regulamentação da Resolução CD/FNDE nº 32, de 13 de agosto de 2012, também conhecida por PDDE Água, a qual estabelece orientações operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas, cujo objetivo é "superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo". (Inciso III, Art. 3º, Decreto 7.352/2010).

Em todas as escolas também foi registrado o serviço de energia elétrica pela rede pública, sendo que em 2011, uma unidade ainda não possuía tal serviço. Em relação ao esgoto das escolas no campo, em apenas uma escola é utilizado pela rede pública e todas as outras utilizam-se de fossas para tratamento do esgoto. Sobre o lixo escolar, quatro escolas têm o serviço de coleta periódico, nove escolas fazem o uso da queima dos seus lixos, e outras duas unidades jogam o lixo em outro lugar não especificado. Desde 2011, não se registraram práticas de reciclagem dos lixos escolares das escolas localizadas no campo.

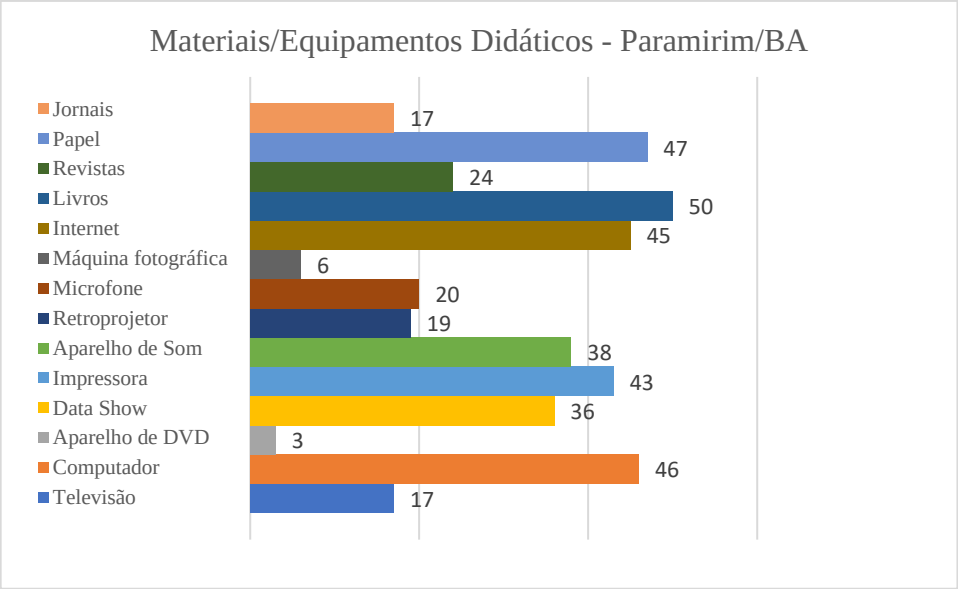
No tocante às dependências físicas, ficou constatado que, em 2022, todas as escolas contavam com banheiros dentro das unidades. Além disso, em 2011, nenhuma escola tinha bibliotecas, sendo que em 2022 contabilizamos duas unidades com a dependência. Mesmo que esse número ainda seja pequeno diante da demanda, em que todas as escolas deveriam ter bibliotecas, como suporte essencial às atividades do estudante, consideramos uma conquista,

haja vista que, paulatinamente observam-se alguns avanços em direção a melhorias educacionais.

Nas escolas no campo, encontramos cinco escolas com salas de diretoria, três escolas com salas de professores, uma escola com sala de leitura e nenhuma escola com sala de atendimento especializado. Ao contabilizar um total de 14 escolas no campo, esses números se tornam ínfimos em face da necessidade de novos espaços que possam contemplar de forma básica, ações que ampliem a qualidade educacional dessas escolas. Além desses ambientes, duas escolas contam com quadras de esportes, uma com laboratório de informática e nenhuma escola conta com laboratório de ciências, o que é uma realidade de todo o Território da Bacia do Paramirim.

Ainda segundo a plataforma QEdu, em relação aos aparatos tecnológicos, como recursos pedagógicos mais utilizados e reconhecidos pelo Estado (MATIAS, 2023), duas escolas localizadas no campo ainda se encontram sem o serviço de internet e seis escolas contam com banda larga em suas unidades. No que se refere aos equipamentos, apenas duas escolas possuem aparelho de dvds e impressoras; apenas uma escola conta com parabólica para acesso a canais de TV e três escolas possuem TVs. Em 2011, duas escolas possuíam retroprojetores e copiadoras, já em 2022 nenhuma escola possui tais aparelhos. Além desses, outros materiais e equipamentos foram citados pelos profissionais de Paramirim, ao responderem o questionário da pesquisa do GEPEMDECC, conforme mostra o gráfico 10.

Gráfico 10 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Paramirim/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2023)

Dessa forma, assim como nos municípios de Macaúbas e Caturama, Paramirim/BA também conta com suporte de outros equipamentos além daqueles encontrados nas plataformas educacionais. Ademais, podemos notar que dentre todos os materiais e aparelhos citados, os que mais são encontrados nas escolas, atualmente, são aqueles que ainda não tem esse reconhecimento por parte do Estado, como sendo ferramentas pedagógicas. Citamos, por exemplo, o número significativo de computadores, data shows, aparelhos de som, dentre outros. Assim, essa atualização das plataformas de dados educacionais precisa de uma maior atenção, haja vista o acompanhamento tecnológico e a relevância da utilização desses aparelhos no quesito ensino-aprendizagem. Assim, o quadro 17 apresenta, de forma detalhada, todas as informações encontradas em sites oficiais de dados educacionais.

Quadro 17 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Paramirim – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		Paramirim	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**32**	**14**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**- 56,25%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	0%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	0%	29%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	0%	0%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	93%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	69%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	0%	14%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	91%	93%
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	0%	7%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	0%	7%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	6%	14%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	22%	36%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	3%	21%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	0%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	84%	79%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	3%	7%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	0%	0%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	9%	0%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	3%	14%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	91%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	6%	0%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	3%	0%

	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	3%	7%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	97%	93%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	0%	0%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	19%	29%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	81%	64%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	0%	14%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	0%	0%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	0%	0%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	3%	86%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	3%	43%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	28%	14%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	9%	14%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	13%	7%
	Copiadora	11%	16%	6%	13%	6%	0%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	6%	0%
	TV	43%	52%	36%	60%	28%	29%

Dessa forma, o município de Paramirim/BA muito se assemelha aos achados da pesquisa realizada no município de Macaúbas/BA. A começar pelo número significativo de fechamento de escolas no campo, sendo que, em Macaúbas/BA, aproximadamente 59% das escolas no meio rural tiveram suas atividades encerradas entre 2011 e 2022, ao passo que, em Paramirim/BA, esse número foi um pouco menor, sendo cerca de 56% das escolas situadas no campo. O fato é que, em ambos os casos, mais da metade das escolas localizadas em áreas rurais desses municípios foram fechadas nesse período.

Além disso, conseguimos observar que, nesse lapso temporal, mesmo com o encerramento de muitas unidades escolares, aquelas que permaneceram em atividade não receberam recursos consideráveis para que houvesse uma mudança significativa nas condições de oferta e permanência desses/as estudantes nesses espaços escolares, como foi o caso de Caturama/BA. Pouco, ou quase nada foi feito para que conseguissem avançar em melhorias junto a educação para os povos do campo nessas localidades, a observar pelas condições da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos encontrados nessas escolas. Ademais, como ficou evidente, em muitos aspectos, pelo contrário, houve retrocessos ao longo de mais de uma década.

Nesse sentido, em relação ao Território de Identidade da Bacia do Paramirim, como uma totalidade, que faz parte de um todo mais complexo, que é o estado da Bahia, cabe registar que, sendo o menor território baiano em população, como vimos no decorrer do estudo, precisamos questionar a participação do poder público federal, pela perspectiva das transferências voluntárias via PAR, e, inclusive, estadual, na implementação de ações educacionais na região.

Dessa forma, concordamos com as afirmações de Fernandes (2009) quando o autor afirma que as disputas estão na essência do território e que nele há soberania, mas que também há intencionalidades e conflitualidades.

Por isso questionamos o porquê da invisibilização do Território da Bacia do Paramirim no que concerne a destinação de recursos. Seria a ausência de interesse dos governantes pela pequeno quantitativo de apoio eleitoral o empecilho maior para a conquista de melhorias educacionais na região? Qual o papel dos gestores municipais nessa busca pelo apoio de governantes e/ou parlamentares? Como está sendo reconfigurado o Plano de Ações Articuladas (PAR) para contemplar as contradições que envolvem esse jogo eleitoreiro entre demandas municipais e interesses político-partidários?

No tocante às escolas com localização em áreas campesina, às condições infraestruturais e aos recursos pedagógicos encontrados nessas escolas de todo o território, algumas perguntas ficam ainda sem respostas: Houve ciência e concordância, por parte dos moradores dessas comunidades, quanto ao fechamento dessas unidades educacionais, que se somam em 174 unidades em todo o território? Como se encontram atualmente essas comunidades sem essas escolas? Quais os interesses, por parte do poder público, no fechamento de escolas no campo? Por que, mesmo com o fechamento de tantas escolas no campo e consequente diminuição de destinação de recursos, observam-se ainda tanto descaso com as escolas que se encontram em funcionamento? Quais as mediações podemos encontrar quando relacionamos esses fechamentos de escolas no campo ao Êxodo Rural Exógeno, mencionado em nosso estudo?

As respostas para estas e outras perguntas serão consideradas como objeto de novos estudos, haja vista os limites impostos nesta pesquisa, em face da sua dimensão. No entanto, como unidade dialética em constante movimento, este trabalho será um ponto de partida para que outras pesquisas possam se desenvolver, a fim de buscar por novos dados e informações, mudanças e continuidades, avanços e retrocessos, os quais são imprescindíveis para vislumbrar possibilidades que direcionem a uma práxis transformadora dessas realidades investigadas.

Na sequência, apresentamos uma contextualização do outro Território de Identidade investigado na pesquisa, qual seja: Sudoeste Baiano. Posteriormente, adentraremos nas especificidades insfraestruturais e também nas condições sobre os recursos pedagógicos das escolas localizadas no campo dos municípios de: Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista, como *lócus* dessa pesquisa neste território.

4.2 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SUDOESTE BAIANO

Figura 18 - Mapa do Território de Identidade do Sudoeste Baiano/Bahia

Fonte: Seplan/Cultura/BA/IBGE – Com adaptações realizadas pela autora.

A povoação do Território de Identidade Sudoeste Baiano (TISB) teve início no século XVIII, ao objetivar a expansão do ciclo da colonização portuguesa, tendo em vista a criação de um aglomerado urbano que ligasse a região litorânea ao interior do sertão. Vitória da Conquista foi o primeiro município a ser criado, em 1840, o qual era vila e freguesia pertencente ao município de Caetité. (SEI, 2015).

Composto por vinte e quatro municípios[49], o TISB, segundo maior Território da Bahia, ficando atrás apenas do Território Litoral Sul que conta com 26 cidades, está localizado no centro-sul da Bahia e ocupa uma área com extensão de 25.791 km², o que representa 4,8% do território baiano. Com abrangência em região semiárida, com maior parte do Território com características de clima subúmido a seco, apresenta chuvas mal distribuídas durante o período anual, o que gera deficiências hídrica na região. (SEI, 2015).

Conforme mostra o quadro 18, o TISB conta com um total de 746.943 mil habitantes (IBGE, 2022), sendo que, segundo IBGE (2010), 64,8% da população estava localizada em áreas urbanas e 35,2%, em áreas rurais. Contudo, dos 24 municípios que pertencem ao TISB, apenas seis deles são os que tornam o Território urbano, pelo número expressivo de moradores

[49] Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

nas sedes, como os municípios de Vitória da Conquista, Poções, Planalto, Cândido Sales, Belo Campo e Barra do Choça. Com densidade populacional de 28,96 hab/km², o Território é o terceiro maior da Bahia em termos populacionais. (SEI; IBGE, 2021)

Quadro 18 - Dados demográficos – T.I. Sudoeste Baiano

Municípios	Área (em km²) 2019	População Total (2010)	População Urbana (2010)	População Rural (2010)	População (2022)	Densidade Populacional (hab/ km²)
Anagé	1.899,683	25.516	4.924	20.592	25.438	13,39
Aracatu	1.489,80	13.743	3.938	9.805	13.936	9,35
Barra do Choça	765,936	34.788	22.407	12.381	36.539	47,71
Belo Campo	772,756	16.021	9.029	6.992	18.413	23,83
Bom Jesus da Serra	467,813	10.113	2.768	7.345	9.730	20,79
Caetanos	767,146	13.639	3.291	10.348	11.266	14,69
Cândido Sales	1.169,81	27.918	19.286	8.632	25.247	21,58
Caraíbas	805,629	10.222	2.513	7.709	9.940	12,34
Condeúba	1.348,04	16.898	7.462	9.436	17.053	12,65
Cordeiros	523,64	8.168	2.551	5.617	7.546	14,41
Encruzilhada	1.890,13	23.766	5.130	18.636	19.107	10,11
Guajeru	872,867	10.412	2.077	8.335	8.050	9,22
Jacaraci	1.332,42	13.651	4.923	8.728	14.436	10,83
Licínio de Almeida	856,626	12.311	6.253	6.058	11.834	13,81
Maetinga	614,834	7.038	2.817	4.221	6.973	11,34
Mirante	1.172,860	10.507	1.809	8.698	10.187	8,69
Mortugaba	528,214	12.477	5.887	6.590	11.143	21,10
Piripá	511,756	12.783	6.195	6.588	9.152	17,88
Planalto	769,000	24.481	14.869	9.612	23.135	30,08
Poções	937,269	44.701	34.659	10.042	48.293	51,49
Presid. Jânio Quadros	1.208,55	13.652	4.198	9.454	12.621	10,44
Ribeirão do Largo	1.363,70	8.602	4.647	3.955	9.740	7,14
Tremedal	2.010,32	17.029	3.939	13.090	16.296	8,11
Vitória da Conquista	3.254,19	306.866	274.739	32.127	370.868	113,97
TOTAL	**25.791,233**	**695.302**	**450.311**	**244.991**	**746.943**	**28,96**

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE. Disponível em: https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/. Acesso em: 17 de fev. 2023. IBGE (2022). Disponível em https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 10 de jul. 2023.

Em que pese um aumento populacional de 7,42%, houve uma marcante perda populacional nas cidades que o compõem, sendo que ocorreu um aumento em algumas delas, com elevação mais expressiva nas cidades de Vitória da Conquista, Poções e Barra do Choça. Fato que pode ser compreendido por ser uma região com maior desenvolvimento em áreas como educação, saúde, comércio e indústria, o que proporciona um êxodo rural e interurbano da população de cidades desprovidas dessas atividades em busca desses serviços básicos nesses outros locais.

No tocante às condições socioeconômicas, o TISB tem um PIB de R$10,6 bilhões de reais, com o PIB per capita de R$15.076,50 e representava 3,6% do PIB baiano em 2019, conforme SEI (2021). A tabela 4 apresenta a distribuição do PIB do Território por municípios no que se refere ao ano de 2019.

Tabela 4 - Participação dos municípios no PIB do TI Sudoeste Baiano em 2019

MUNICIPIOS	% PIB
Vitória da Conquista	68,8%
Poções	4,7%
Barra do Choça	3,7%
Planalto	2,3%
Cândido Sales	2,0%
Encruzilhada	1,8%
Anagé	1,8%
Condeúba	1,5%
Belo Campo	1,4%
Tremedal	1,2%
Aracatu	1,1%
Licínio de Almeida	1,1%
Jacaraci	1,1%
Mortugaba	0,9%
Caetanos	0,8%
Presidente Jânio Quadros	0,8%
Ribeirão do Largo	0,7%
Piripá	0,7%
Caraíbas	0,7%
Mirante	0,6%
Bom Jesus da Serra	0,6%
Cordeiros	0,5%
Guajeru	0,5%
Maetinga	0,4%

Fonte: Elaborada pela autora, com base na SEI (2021)

Observa-se que o município de Vitória da Conquista tem o PIB precípuo do Território, sendo, portanto, o maior responsável pela produção de bens e serviços, de modo que a soma do PIB de todos os outros municípios não alcança o PIB de Vitória da Conquista que é representado por 68% do TISB, seguido por Poções (4,7%), Barra do Choça (3,7%), Planalto (2,3%) e Cândido Sales (2,0%), municípios predominantemente urbanos. Em contrapartida, todos os

outros municípios, com população predominantemente rural, atingem o percentual de 29% do PIB no Território, o que demonstra ausência de investimentos nas áreas campesinas destes municípios, além de evidenciar a falta de interesse político na implementação de políticas públicas para desenvolvimento sustentável dessas áreas.

Com atividades eminentemente ligadas ao comércio e serviços, com 76,4%, o TISB detém um total de 18,1 mil postos de trabalhos relacionados ao comércio varejista, 11,8 mil postos advindos da administração pública e 6,2 mil postos voltados à atenção à saúde (SEI, 2021). Mais uma vez, a administração pública é responsável por grande parte da empregabilidade na região, o que ocasiona inúmeros conflitos, já comentados neste estudo, pelo poder de escolhas e direcionamentos destes postos de trabalhos à apoiadores da gestão em vigência, já que a maioria dos municípios se abstêm da realização de concursos públicos para contratação de pessoal de forma efetiva, na medida em que o interesse pela barganha político-partidária entre obtenção de voto e postos de trabalho ultrapassa a vontade geral pública pela continuidade dos serviços por meio da efetivação de pessoal.

Além de comércio e serviços, o setor industrial também é forte no Território. Com 16,9% de atividades industriais, o TISB conta com 4,7 mil postos de trabalho na área da construção civil, 2,1 mil postos no setor de alimentos e mil postos na fabricação de borracha e plásticos. Já o setor da produção agropecuária, com 6,7% das atividades, gerou em 2020 o equivalente a R$ 506,7 milhões, o que representa 1,8% da produção baiana nesse mesmo ano, sendo a produção de café (R$367,9 milhões), banana (R$32,8 milhões) e feijão (R$25,9 milhões) os segmentos que mais contribuíram para a consecução desses números. Além disso, o Território conta com a silvicultura, com 186,3 mil metros cúbicos de madeira em tora para papel e celulose, o que equivale a R$21,2 milhões. Conta também com rebanhos como galináceos com 3,2 milhões de aves, bovinos, com 539,5 mil cabeças, suínos, com 101,9 mil cabeças e ovinos, com 84 mil cabeças. (SEI, 2021). A tabela 5 apresenta os dados gerais sobre o PIB do TISB.

Tabela 5 - PIB por setor de atividade no Território Sudoeste Baiano (2020)

Municípios	**Agropecuária (R$x1000)**	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB per capita (R$)**
Anagé	14.316	11.857	66.730	185.459	8.428,08
Aracatu	23.103	5.708	30.808	116.721	8.886,31
Barra do Choça	96.391	40.112	107.739	393.203	12.441,96
Belo Campo	9.174	6.317	52.628	146.143	8.491,27
Bom Jesus da Serra	3.823	2.371	15.579	62.359	6.311,74
Caetanos	6.140	4.667	22.421	89.482	6.153,41

Cândido Sales	7.120	10.806	80.348	210.362	8.351,37
Caraíbas	8.727	5.527	21.879	76.677	8.566,34
Condeúba	9.247	12.694	58.237	157.739	9.145,92
Cordeiros	3.915	4.109	17.896	61.703	6.457,72
Encruzilhada	31.380	8.113	61.789	193.252	11.363,80
Guajeru	8.254	4.078	14.576	56.939	8.208,11
Jacaraci	9.652	4.360	36.291	111.063	7.483,05
Licínio de Almeida	8.962	5.283	48.031	116.39	9.395,69
Maetinga	2.527	2.631	16.880	46.349	14.662,80
Mirante	8.349	2.535	16.306	63.564,89	7.356,20
Mortugaba	6.729	6.852	34.943	97.533,00	8.099,40
Piripá	4.068	3.985	22.508	72.498	6.771,18
Planalto	27.569	11.138	94.051	245.375	9.342,29
Poções	18.742	25.756	247.629	453.075	10.668,85
Presid. Jânio Quadros	7.745	3.768	24.468	87.746	7.111,86
Ribeirão do Largo	28.015	2.367	15.147	78.964	13.586,48
Tremedal	13.099	7.833	34.206	124.164	7.573,75
Vitória da Conquista	99.196	958.101	4.060.823	7.263.728	21.459,85

Fonte: Base de dados GEPEMDECC (IBGE, 2020)

Segundo informações repassadas por gestores municipais ao TCM (2021), no que diz respeito às receitas e as transferências do Território Sudoeste Baiano do ano de 2021, verifica-se que há uma vulnerabilidade fiscal nos municípios, sendo que os municípios de Guajeru, Bom Jesus da Serra e Piripá apresentam receitas próprias abaixo de 3% do total das receitas desses municípios, sendo, respectivamente, 2,42%, 2,5% e 2,64%, o que demonstra uma maior dependência fiscal. Além desses, municípios como Ribeirão do Largo (3%), Aracatu (3,02%), Presidente Jânio Quadro (3,21%), Cordeiros (3,38%), Maetinga (3,39%), Anagé (3,54%), Belo Campo (3,67%) e Caetanos (3,71%) também apresentam dependência fiscal, uma vez que detém um baixo percentual de receitas próprias, o que acarreta uma acentuação da procura pelo apoio dos governos federal e estadual na implementação de políticas públicas, já que, pela insuficiência de receitas próprias, esses municípios ficam impossibilitados de executar ações para melhorias na qualidade de vida da população (SEI, 2015). Por outro lado, os municípios com maior capacidade fiscal são Vitória da Conquista, com receitas próprias de 26,41%, Poções, com 9,66%, Barra do Choça, com 8,87% e Licínio de Almeida, com 8,14%. Dessa forma, o Território apresenta uma média de saldo positivo de 5,65% de receitas próprias, conforme demonstra os dados no quadro 19.

Quadro 19 - Receitas e transferências – Território Sudoeste Baiano (2021)

Municípios	**Receita Própria do Município**	**Transferência de Recursos**	**Receita Total (Própria + Transferências)**	**Receitas próprias (%)**

Anagé	R$ 2.055.501,36	R$ 56.003.368,14	R$ 58.058.869,50	3,54%
Aracatu	R$ 1.286.514,46	R$ 41.184.731,51	R$ 42.471.245,97	3,02%
Barra do Choça	R$ 9.572.122,65	R$ 98.278.750,99	R$ 107.850.873,64	8,87%
Belo Campo	R$ 2.757.144,76	R$ 72.181.625,89	R$ 74.938.770,65	3,67%
Bom Jesus da Serra	R$ 625.542,89	R$ 24.326.465,22	R$ 24.952.008,11	2,5%
Caetanos	R$ 1.473.327,06	R$ 38.226.488,41	R$ 39.699.815,47	3,71%
Cândido Sales	R$ 6.023.635,92	R$ 74.228.589,79	R$ 80.252.225,71	7,5%
Caraíbas	R$ 1.609.575,02	R$ 30.244.092,26	R$ 31.853.667,28	5%
Condeúba	R$ 2.566.930,32	R$ 52.260.756,06	R$ 54.827.686,38	4,68%
Cordeiros	R$ 922.248,83	R$ 26.338.362,36	R$ 27.260.611,19	3,38%
Encruzilhada	R$ 4.035.275,28	R$ 63.083.712,29	R$ 67.118.987,57	6%
Guajeru	R$ 659.659,49	R$ 26.562.306,32	R$ 27.221.965,81	2,42%
Jacaraci	R$ 2.474.648,70	R$ 43.809.917,77	R$ 46.284.566,47	5,34%
Licínio de Almeida	R$ 3.339.169,85	R$ 37.645.780,59	R$ 40.984.950,44	8,14%
Maetinga	R$ 856.708,80	R$ 24.396.117,90	R$ 25.252.826,70	3,39%
Mirante	R$ 1.263.249,24	R$ 27.284.743,79	R$ 28.547.993,03	4,42%
Mortugaba	R$ 1.374.822,55	R$ 32.259.644,57	R$ 33.634.467,12	4,08%
Piripá	R$ 836.285,59	R$ 30.829.567,25	R$ 31.665.852,84	2,64%
Planalto	R$ 3.669.095,53	R$ 62.663.975,20	R$ 66.333.070,73	5,53%
Poções	R$ 11.643.986,15	R$ 108.820.051,28	R$ 120.464.037,43	9,66%
Presid. Jânio Quadros	R$ 1.245.388,11	R$ 37.499.857,44	R$ 38.745.245,55	3,21%
Ribeirão do Largo	R$ 942.491,36	R$ 30.485.187,10	R$ 31.427.678,46	3%
Tremedal	R$ 2.759.769,55	R$ 48.065.909,49	R$ 50.825.679,04	5,42%
Vitória da Conquista	R$ 236.243.314,15	R$ 658.205.225,04	R$ 894.448.539,19	26,41%
TOTAL DO TERRITÓRIO	**R$ 300.236.407,62**	**1.744.885.226,67**	**2.045.121.634,29**	**5,65%**

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia (2023). Disponível em: https://www.tcm.ba.gov.br/ Acesso em: 27 de fev. 2023.

Em referência aos dados socioeconômicos, o IDHM do Território, que teve um salto qualitativo entre os anos 2000 e 2010, passando de 0,375 para 0,573, o equivalente a um aumento de 52,8% do índice, encontra-se ainda abaixo do desejado, inclusive com uma distância da porcentagem atingida pela esfera estadual que é de 0,660, o que evidencia que no Território ainda precisa de muita atenção pública para se alcançar os patamares estaduais, os quais também precisam de ações efetivas para elevar aos índices nacionais, que é de 0,761. Observamos que não houve retrocesso do IDHM em nenhum dos municípios do TISB, sendo que, nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Maetinga e Mirante, evidenciou-se uma acentuação mais expressiva do índice. Além disso, Vitória da Conquista tem o maior percentual com 0,678, sendo, inclusive, o único município do TISB que ultrapassa o percentual do estado baiano.

Consoante ao índice de Gini, responsável pela aferição da concentração de renda, o TISB, em conformidade com a realidade brasileira, que é de 0,539, encontra-se abaixo do índice

baiano, que é de 0,631, porém ainda permanece em patamares elevados com 0,559 de coeficiente. Percebe que o Território, entre os anos 2000 e 2010, apresentou uma queda de 9,54% do índice, passando de 0,618 para 0,559, o que pode ser considerado como um ganho, já que houve uma diminuição das desigualdades sociais nesse período, mesmo que de forma tênue. Além disso, apesar dessa redução, observamos que em muitos municípios (Barra do Choça, Bom Jesus da Serra, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Mirante, Piripá, Presidente Jânio Quadros e Ribeirão do Largo) houve, pelo contrário, uma acentuação da concentração de renda nesse mesmo período. Não obstante, Licínio de Almeida foi o município que registrou uma queda mais acentuada das desigualdades sociais, passando de 0,683 para 0,454, o equivalente a 33,52%, entre os anos 2000 e 2010, conforme dados apontados na tabela 6.

Tabela 6 – IDHM/Gini – T.I. Sudoeste Baiano 2000/2010

Região Geográfica	IDHM 2000	IDHM 2010	Índice de Gini 2000	Índice de Gini 2010
Bahia	0,512	0,660	0,664	0,631
TISB	0,375	0,573	0,618	0,559
Anagé	0,308	0,540	0,549	0,506
Aracatu	0,342	0,581	0,563	0,448
Barra do Choça	0,316	0,551	0,354	0,549
Belo Campo	0,378	0,575	0,522	0,497
Bom Jesus da Serra	0,298	0,546	0,519	0,611
Caetanos	0,318	0,542	0,602	0,552
Cândido Sales	0,423	0,601	0,540	0,446
Caraíbas	0,322	0,555	0,600	0,549
Condeúba	0,419	0,582	0,635	0,637
Cordeiros	0,386	0,579	0,490	0,529
Encruzilhada	0,359	0,544	0,455	0,507
Guajeru	0,333	0,569	0,461	0,460
Jacaraci	0,445	0,593	0,581	0,474
Licínio de Almeida	0,488	0,621	0,683	0,454
Maetinga	0,311	0,538	0,504	0,461
Mirante	0,286	0,527	0,511	0,522
Mortugaba	0,472	0,618	0,593	0,483
Piripá	0,406	0,575	0,478	0,495
Planalto	0,392	0,560	0,531	0,463
Poções	0,430	0,604	0,606	0,553
Presid. Jânio Quadros	0,322	0,542	0,522	0,554
Ribeirão do Largo	0,364	0,540	0,467	0,473
Tremedal	0,352	0,528	0,648	0,490
Vitória da Conquista	0,538	0,678	0,625	0,562

Fonte: Elaborado pela autora com base na SEI (2015)

No tocante aos serviços educacionais públicos, o Território de Identidade do Sudoeste Baiano apresenta um índice de analfabetismo elevado com 21,4%, segundo o Censo do IBGE em 2010. Em se tratando de unidades escolares, o TISB conta com 548 instituições com atendimento pré-escolares, 702 unidades que atendem ao ensino fundamental e 69, com atendimento ao ensino médio (SEI, 2021). Além disso, o Território contava com 94 cursos presenciais no ensino superior em 2019, distribuídos entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), todos em Vitória da Conquista.

O Território não possui Campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e também do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano). Além disso, possui uma quantidade expressiva de faculdades particulares na região. Por essas razões, o Território, mais especificamente o município de Vitória da Conquista, tem sido o destino de muitos jovens que chegam de todas as partes da Bahia, inclusive de outros estados.

No que tange à educação básica, o Território vem sendo contemplado pelo governo estadual, com algumas unidades escolares nos últimos anos, a exemplo do Colégio Estadual Zuleide Freire de Abreu, com inauguração em dezembro de 2019, na cidade de Jacaraci, e o Colégio Estadual José Palles Sobrinho, inaugurado no início de 2021, com atendimento em tempo integral, localizado no município de Encruzilhada. Além dessas unidades, outras encontram-se em andamento, como o Colégio Estadual Coronel Cândido Silveira Santos, em Aracatu, o Colégio Estadual Daria Viana de Queiroz, em Barra do Choça, o Colégio Estadual Juvêncio Amaral, em Bom Jesus da Serra, o Colégio Estadual João Lopes de Oliveira, em Caetanos, e o Colégio Estadual Duque de Caxias, em Licínio de Almeida. Ademais, outras unidades estão em processo de modernização nos municípios de Condeúba, Vitória da Conquista, Belo Campo, Planalto e Poções (BAHIA, 2022)[50].

Contudo, mesmo com algumas iniciativas importantes por parte do governo estadual, prioritariamente em espaços urbanos, diga-se de passagem, o Território do Sudoeste Baiano, entre os anos de 2011 e 2022, apresenta, de forma abissal, um percentual expressivo de declínio de unidades educacionais, no que se refere à educação básica, decorrente do fechamento de escolas públicas, sobretudo nos espaços rurais, haja vista fatores conjunturais relacionados a uma política econômica neoliberal de contenção de gastos públicos implementada no Brasil,

[50] Portal Oficial do Estado da Bahia. Disponível em: https://www.bahia.ba.gov.br/2022/06/noticias/governo/sudoeste-baiano-investimentos-em-saude-educacao-seguranca-e-infraestrutura-transformam-a-regiao/ Acesso em: 24 de fev. 2023.

desde início da década de 1990 e que traz reflexos em todos os setores sociais, incluindo o educacional, em todos os contextos do País.

No ano de 2011, havia 1.138 instituições escolares em todo o Território, sendo que 881 eram situadas nas áreas rurais e 259 estavam localizadas em áreas urbanas. Em 2022, foram registradas 733 unidades escolares no TISB, ou seja, um quantitativo de 405 escolas fechadas no Território em um período de 11 anos, o equivalente a 35,58% de escolas que encerraram suas atividades, sendo que, desse montante, restaram 460 escolas no campo e 273 escolas das sedes municipais, o que corresponde a 54% de escolas no campo fechadas, ao mesmo tempo em que foram abertas 14 unidades nas áreas urbanas do Território entre 2011 e 2022.

Em 92% dos municípios que compõem o TISB, constatou-se, dentro da totalidade, uma redução no número de unidades escolares. No entanto, apenas Poções e Maetinga registraram um ligeiro aumento de escolas, sendo que Poções, em 2011, tinha 37 escolas, sendo 11 do campo e 26 escolas na cidade, chegando a 2022 com 39 escolas, sendo 11 do campo e 28 da sede, com abertura de dois novos estabelecimentos na cidade, porém sem registro de fechamento em área campesina, o que vai de encontro com a perspectiva do Território, em que se verifica uma queda acentuada do quantitativo de escolas, dado que as escolas no campo são as mais atingidas. Já Maetinga, em 2011, contava com 11 escolas, oito localizadas em áreas campesinas e três na sede do município. Em 2022, Maetinga contabilizou 12 escolas, sendo sete no campo e cinco na sede, ou seja, Maetinga registrou o fechamento de uma unidade no campo com abertura de duas unidades escolares na cidade.

Em sete municípios do Território, registrou-se o fechamento de mais da metade das instituições educacionais, sendo que em Aracatu se averiguou o encerramento de 69,50% das suas unidades, saindo de 59 unidades (50 no campo e 9 na cidade), em 2011, para 18 estabelecimentos (10 no campo e 8 na cidade) em 2022. O município de Aracatu chama a atenção pelo número substancial de fechamento de escolas e, principalmente, pelo descaso com o acesso à educação da população campesina que, em 2010, representava mais de 70% dos habitantes do município, conforme dados do IBGE (2010), e que sofreu uma perda de 80% de escolas que estavam situadas no campo. Os outros municípios com fechamentos de escolas acima dos 50%, entre 2011 e 2022, são: Ribeirão do Largo, com 66,66% de escolas fechadas; Presidente Jânio Quadro, com 65%; Tremedal, com 62,33%; Cordeiros, com 60,71%; Piripá, com 56,66%; e Mortugaba, com 54,54% de instituições encerradas.

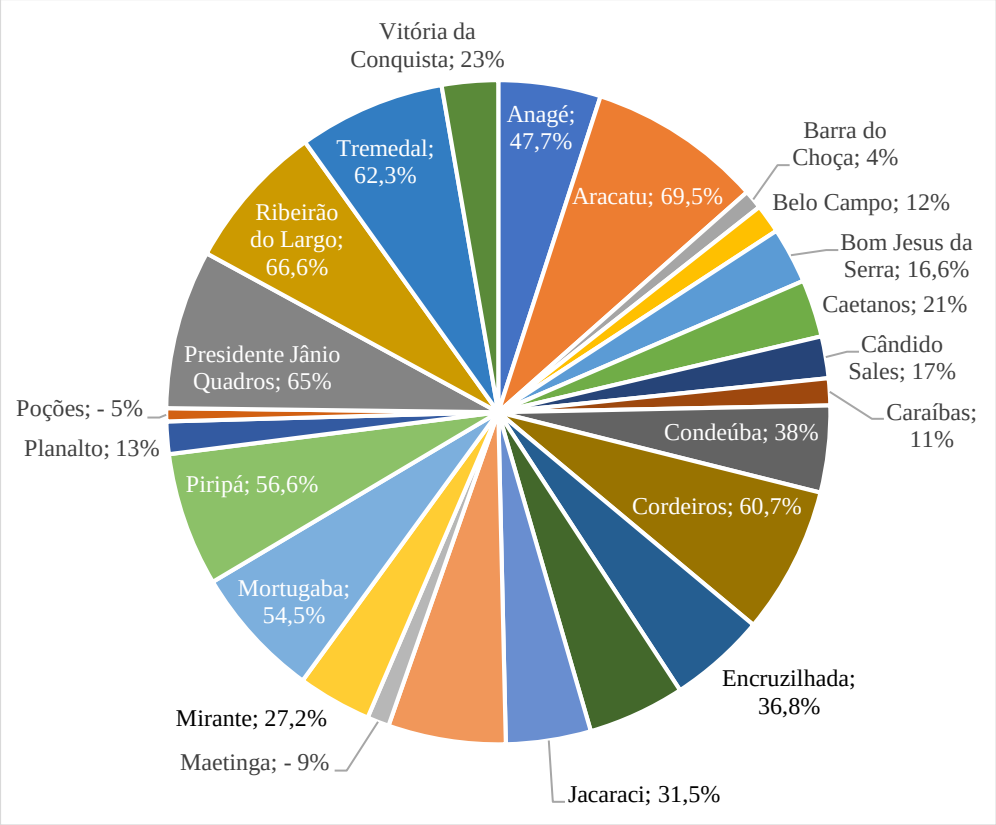
Além desses municípios com mais da metade de suas unidades escolares fechadas nesse intervalo de 11 anos, outros também apresentaram significativos percentuais de fechamentos: Anagé, 47,76%; Licínio de Almeida, 41,37%; Guajeru, 40%; Condeúba, 38,18%; Encruzilhada,

36,84%; e Jacaraci, 31,57%. Ademais, mesmo com o quantitativo de escolas, em sua totalidade, com redução, os municípios de Barra do Choça, Belo Campo, Caraíbas, Maetinga, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo e Vitória da Conquista, apresentam elevação do número de escolas urbanas entre 2011 e 2022, o que evidencia perdas escolares em áreas, predominantemente, campesinas desses municípios.

Vitória da Conquista é o município com maior número de escolas, com um total de 178 unidades, sendo 77 campesinas e 101 urbanas, registradas em 2022. Contudo, o município também é marcado por um significativo fechamento de escolas, uma vez que contava, em 2011, com 144 escolas localizadas em áreas rurais e 86 em vias urbanas, em um total de 230 escolas, ou seja, fecharam-se 22,60% das unidades nesse período, sendo todas elas localizadas no campo. Verificamos em Vitória da Conquista um cenário congruente à realidade do Território, já que se priorizou a área urbana do município, com, inclusive, a abertura de 15 novas unidades, ao passo que se encerraram 67 escolas no campo, motivo que reverbera no Êxodo Rural, o qual pode ser especificado como Exógeno, já que nasce fora do contexto campesino, com políticas de desvalorização do campo em detrimento da cidade, como é o caso de fechamento de escolas exacerbado em vias campesinas, que impulsionam a população ao abandono das suas comunidades.

O município com menor número de escolas é Guajeru, que conta, atualmente, apenas com seis escolas, sendo duas no campo e quatro na cidade em 2022. O município também sofreu perdas entre 2011 e 2022, visto que registrava cinco escolas no campo e cinco na sede do município, em um total de 10 escolas no ano de 2011, ou seja, uma perda de 40% das suas unidades escolares. Dessa forma, com vistas a detalhar todas as informações apresentadas pelo TISB no período entre os anos de 2011 e 2022, exibimos o gráfico 11 e o quadro 20, os quais sintetizam os dados anunciados.

Gráfico 11 – Porcentagem de fechamento de escolas públicas no T.I. Sudoeste Baiano entre 2011/2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base na plataforma de dados QEdu, (2023)

Quadro 20 - Número de escolas: Campo/Urbana – T.I. Sudoeste Baiano – 2011-2022

ANO	Escolas	Anagé	Aracatu	Barra do Choça	Belo Campo	Bom Jesus da Serra	Caetanos	Cândido Sales	Caraíbas	Condeúba	Cordeiros	Encruzilhada	Guajeru	Jacaraci	Licínio de Almeida	Maetinga	Mirante	Mortugaba	Piripá	Planalto	Poções	Presidente Jânio Quadros	Ribeirão do Largo	Tremedal	Vitória da Conquista
2011	**Total**	67	59	50	42	12	57	57	9	55	28	57	10	19	29	11	22	33	30	30	37	60	57	77	230
	Campo	61	50	40	35	8	53	43	6	49	23	51	5	11	20	8	18	25	25	18	11	56	50	71	144
	Cidade	6	9	10	7	4	4	14	3	6	5	6	5	8	9	3	4	8	5	12	26	4	7	6	86
2012	**Total**	63	55	51	42	13	56	55	8	55	25	55	8	18	26	11	20	32	30	29	38	57	52	77	229
	Campo	58	46	41	35	8	52	39	5	49	20	49	4	10	17	8	16	24	25	17	12	53	45	71	141
	Cidade	5	9	10	7	5	4	16	3	6	5	6	4	8	6	3	4	8	5	12	26	4	7	6	88
2013	**Total**	62	51	51	42	13	54	57	8	53	23	43	7	17	22	15	18	32	26	29	37	53	50	72	232
	Campo	57	42	41	35	8	50	41	4	47	18	37	3	10	15	10	14	23	21	17	12	49	43	66	138
	Cidade	5	9	10	7	5	4	16	4	6	5	6	4	7	7	5	4	9	5	12	25	4	7	6	94
2014	**Total**	63	27	51	40	13	54	57	8	52	19	46	7	17	20	15	18	22	20	28	38	56	42	54	229
	Campo	57	18	40	33	8	50	41	4	46	14	40	3	10	13	10	14	15	15	16	12	41	35	49	135
	Cidade	6	9	11	7	5	4	16	4	6	5	6	4	7	7	5	4	7	5	12	26	5	7	5	94
2015	**Total**	63	25	51	42	11	52	54	8	49	15	45	7	15	18	12	16	19	18	28	38	44	40	39	218
	Campo	57	16	39	34	6	48	38	4	43	10	39	3	8	12	7	12	12	13	16	12	39	33	34	126
	Cidade	6	9	12	8	5	4	16	4	6	5	6	4	7	6	5	4	7	5	12	26	5	7	5	92
2016	**Total**	63	27	51	41	11	52	52	8	47	14	43	7	15	19	12	15	20	18	26	38	42	37	39	215
	Campo	57	18	39	34	6	48	36	4	41	9	37	3	8	12	7	11	12	13	15	11	37	30	34	119
	Cidade	6	9	12	7	5	4	16	4	6	5	6	4	7	7	5	4	8	5	11	27	5	7	5	96
2017	**Total**	62	27	51	38	11	48	49	8	42	13	42	6	13	19	12	16	19	18	25	39	30	34	38	220
	Campo	56	18	39	31	6	44	34	4	36	8	36	2	5	12	7	12	11	13	14	11	25	27	33	119
	Cidade	6	9	12	7	5	4	15	4	6	5	6	4	8	7	5	4	8	5	11	28	5	7	5	101

2018	**Total**	46	20	51	38	11	48	49	8	38	13	39	6	13	18	12	16	19	13	25	38	28	28	32	210
	Campo	40	11	39	31	6	44	34	4	32	8	33	2	5	12	7	12	11	8	14	11	23	21	27	112
	Cidade	6	9	12	7	5	4	15	4	6	5	6	4	8	6	5	4	8	5	11	27	5	7	5	98
2019	**Total**	44	19	47	37	11	48	49	8	36	11	37	6	13	18	12	16	15	13	26	38	21	22	31	197
	Campo	38	10	35	29	6	44	36	4	30	6	32	2	5	12	7	12	7	8	14	11	15	15	26	97
	Cidade	6	9	12	8	5	4	13	4	6	5	5	4	8	6	5	4	8	5	12	27	6	7	5	100
2020	**Total**	43	18	47	37	11	46	49	8	35	11	36	6	13	17	12	16	15	13	26	39	21	20	30	180
	Campo	37	10	34	29	6	42	36	4	29	6	31	2	5	11	7	12	7	8	14	11	15	13	25	80
	Cidade	6	8	13	8	5	4	13	4	6	5	5	4	8	6	5	4	8	5	12	28	6	7	5	100
2021	**Total**	37	18	47	37	10	45	48	8	36	11	36	6	13	17	12	16	15	13	26	39	21	20	30	179
	Campo	31	10	34	29	5	41	35	4	30	6	31	2	5	11	7	12	7	8	14	11	15	13	25	79
	Cidade	6	8	13	8	5	4	13	4	6	5	5	4	8	6	5	4	8	5	12	28	6	7	5	100
2022	**Total**	35	18	48	37	10	45	47	8	34	11	36	6	13	17	12	16	15	13	26	39	21	19	29	178
	Campo	29	10	36	29	5	41	35	4	28	6	31	2	5	11	7	12	7	8	14	11	15	12	25	77
	Cidade	6	8	12	8	5	4	12	4	6	5	5	4	8	6	5	4	8	5	12	28	6	7	4	101

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Plataforma QEdu (2023).

Apesar do encerramento das atividades de 35,58% das unidades escolares em todo o Território, entre 2011 e 2022, a queda no número de matrículas, durante esse mesmo período, não corresponde a justificativa do fechamento dessas unidades, sendo que, em 2011, o TISB contava com um total de 172.834 matrículas, caindo para 148.108 em 2022, o que representa 14,30% de redução em números de matrículas, uma porcentagem equivalente a 24.726 matrículas a menos no Território. Todavia, mesmo que houvesse uma redução expressiva no número de matrículas, ainda assim não seria argumento suficiente para se fecharem escolas, uma vez que é dever do poder público manter escolas em funcionamento, ainda que tivesse apenas um/a único/a estudante, já que a educação é direito de todos.

Assim, Vitória da Conquista foi o município com maior número de redução de matrículas, com 4.329 a menos entre 2011 e 2022, o que pode ser compreensível haja vista ser também o município com maior quantitativo populacional. Seguido por Cândido Sales, Anagé, Poções e Condeúba, com 2.842, 1.641, 1.559 e 1.423 matrículas a menos nesse período, respectivamente. Em termos percentuais, os municípios com maiores reduções foram Cândido Sales, com 30,64%, Guajeru, com 29,68%, Cordeiros, com 29,39%, Condeúba, com 28,25% e Anagé, com 26,61%. Vitória da Conquista foi o município com menor redução em termos percentuais, com 6,53% de redução de matrículas.

Entre os anos de 2016 e 2017, contrariamente ao que vinha ocorrendo, houve um curto aumento no número de matrículas do Território, passando de 159.044 em 2016, para 161.957 em 2017. Fato que reflete a criação de políticas públicas, nesse período, para inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em todo o território nacional. Contudo, já em 2018, observa-se novamente o declínio de matrículas, com um total de 157.295, chegando a 2022, sempre com queda constante, com 148.108 matrículas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, conforme quadro 21.

Quadro 21 – Número de matrículas no T.I. Sudoeste Baiano entre 2011-2022

Municípios	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anagé	6.167	5.655	5.789	5.681	5.557	5.359	5.308	4.859	4.565	4.391	4.711	4.526
Aracatu	3.804	3.625	3.351	3.602	3.526	3.796	3.331	3.083	3.051	2.927	3.082	2.951
Barra do Choça	10.970	11.489	11.197	10.433	10.050	9.834	10.382	9.913	9.811	9.612	9.882	9.699
Belo Campo	4.861	4.729	4.605	4.451	4.461	4.192	4.787	4.416	4.449	4.417	4.333	4.371
Bom Jesus da Serra	3.031	2.961	2.923	2.841	2.780	2.786	2.771	2.607	2.447	2.427	2.382	2.324
Caetanos	3.251	2.977	2.903	2.883	2.817	2.734	2.975	3.014	2.889	2.731	3.029	2.779
Cândido Sales	9.274	9.031	8.164	8.067	7.621	7.321	7.929	7.553	7.286	7.172	7.099	6.432

Caraíbas	2.772	2.640	2.562	2.591	2.518	2.437	2.625	2.523	2.591	2.421	2.453	2.225
Condeúba	5.037	4.876	4.855	4.755	4.632	4.406	4.318	4.195	3.958	3.928	3.624	3.614
Cordeiros	2.242	2.191	2.078	2.070	1.937	1.875	1.838	1.759	1.687	1.642	1.656	1.583
Encruzilhada	5.998	5.719	5.836	5.701	5.346	5.267	5.618	5.442	5.036	4.904	5.042	4.893
Guajeru	2.170	2.044	1.969	1.851	1.801	1.709	1.764	1.656	1.600	1.549	1.520	1.526
Jacaraci	3.217	3.077	3.009	2.944	2.932	2.830	2.964	2.786	2.657	2.661	2.693	2.582
Licínio de Almeida	3.080	2.956	2.831	2.786	2.517	2.641	2.695	2.661	2.610	2.561	2.607	2.540
Maetinga	2.039	2.037	2.360	2.063	2.031	1.989	1.979	1.886	1.658	1.647	1.686	1.564
Mirante	2.487	2.533	2.402	2.254	2.227	2.123	2.161	2.151	1.979	2.004	2.110	1.985
Mortugaba	2.930	2.784	2.785	2.751	2.499	2.468	2.490	2.482	2.459	2.376	2.503	2.470
Piripá	2.807	2.747	2.561	2.265	2.184	2.169	2.153	2.164	2.133	2.068	2.123	2.117
Planalto	6.614	6.351	6.661	6.630	6.441	6.059	6.112	5.834	5.591	5.368	5.517	5.274
Poções	12.739	12.381	12.781	12.423	12.284	12.283	12.364	11.787	11.733	11.481	11.648	11.180
Presid. Jânio Quadros	3.460	3.170	3.093	3.130	2.988	2.937	2.882	2.765	2.660	2.572	2.835	2.831
Ribeirão do Largo	3.185	2.894	3.259	3.155	2.975	2.793	3.103	2.951	2.758	2.658	2.683	2.632
Tremedal	4.431	4.159	4.183	4.044	3.962	3.884	3.876	3.730	3.554	3.444	3.504	4.071
Vitória da Conquista	66.268	66.759	64.954	65.547	63.452	65.152	65.532	65.078	63.949	63.237	63.527	61.939
TOTAL	**172.834**	**169.785**	**167.111**	**164.918**	**159.538**	**159.044**	**161.957**	**157.295**	**153.111**	**150.198**	**152.249**	**148.108**

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da plataforma QEdu (2023)

Em relação ao IDEB, o Território Sudoeste Baiano apresenta uma elevação, tanto dos anos iniciais como dos anos finais, sendo que, de todos os municípios que compõe o Território, apenas Caraíbas apresentou um percentual negativo, constatado apenas nos anos finais, saindo de 3,3 em 2007, para 2,9 em 2019, com uma diminuição percentual de 12% do seu índice, dado que, para o ano de 2021, o município não apresentou os dados. Em disparidade, Caraíbas apresentou uma elevação de 93,10% do IDEB em relação aos anos iniciais, saindo de 2,9 indo para 5,6 e, com isso, o município registrou o maior desequilíbrio educacional de todo o Território, ao se comparar o índice dos anos iniciais e finais.

Além de Caraíbas, os municípios de Aracatu, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Condeúba, Encruzilhada, Mortugaba, Poções e Tremedal também apresentam discrepâncias em relação aos índices dos anos iniciais e finais, que chegam a 100% de diferença, ao se comparar anos iniciais e finais de cada município, sendo que os maiores índices encontram-se no anos iniciais, à medida que apenas Mortugaba e Poções registraram índices maiores para os anos finais em relação aos anos iniciais, em se tratando de municípios com disparidades entre os anos iniciais e finais.

Já os municípios de Condeúba e Encruzilhada, para os anos finais, não apresentaram elevação desde 2007, sendo que o primeiro contava com 3,9 e permaneceu com esse índice em 2021, e o segundo contava com 3,6 e também conservou o mesmo índice. Com pouco aumento evidenciado para os anos finais, os municípios de Aracatu, Caetanos, Cândido Sales e Bom Jesus da Serra registraram, respectivamente, 9,37%, 9,67%, 14,28% e 21,42%, sendo esses os municípios que registraram os menores aumentos, ao passo que todos os outros tiveram elevação acima do percentual de 41% em seus índices, para os anos finais, dos quais, apenas Maetinga registrou uma elevação acima de 100%, saindo de 2,4 para 4,9, sendo também um dos municípios com maior igualdade entre as médias dos anos iniciais e finais, uma vez que registrou também 107% de aumento em seu índice para os anos iniciais.

Além de Maetinga, os municípios de Anagé, Cordeiros, Jacaraci, Licínio de Almeida e Planalto tiveram uma boa equiparação entre o IDEB dos anos iniciais e finais. Além disso, os municípios de Cordeiros, Jacaraci, Licínio de Almeida, além de Condeúba, Mortugaba e Piripá já chegaram a alcançar a média de 6, que, segundo o site do INEP (2022)[51], é a média correspondente a um sistema educacional de qualidade, que é compatível com a média de países desenvolvidos. Até o momento, o município com menor índice é Ribeirão do Largo, com 3,7 para os anos iniciais e 3,2 para os anos finais, embora alguns municípios não apresentaram seus dados para o ano de 2021. O quadro 22 sintetiza todas as informações relacionadas ao IDEB alcançado nos municípios do Território.

[51] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=%C3%89%20a%20ferramenta%20para%20acompanhamento,compar%C3%A1vel%20ao%20dos%20pa%C3%ADses%20desenvolvidos.

Quadro 22 – Evolução do IDEB do Território Sudoeste Baiano 2007-2021

IDEB REDES MUNICIPAIS – ANOS INICIAIS E FINAIS – SUDOESTE BAIANO																		
MUNICÍPIO	2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019		2021		% Crescimento	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Anagé	3,1	2,8	3,3	2,7	3,7	3,0	3,9	3,0	3,9	3,4	4,6	3,2	4,9	4,4	4,8	-	54,83%	57,14%
Aracatu	3,3	3,2	4,4	4,1	4,3	3,6	4,1	3,2	4,9	3,6	4,5	3,8	4,7	4,2	4,8	3,5	45,45%	9,37%
Barra do Choça	2,5	2,6	3,3	3,0	3,4	2,5	3,7	2,9	4,0	2,7	4,1	3,6	4,1	3,8	4,6	3,8	84%	46,15%
Belo campo	3,1	3,0	3,0	3,0	3,9	3,2	3,8	3,2	4,1	3,4	4,9	3,6	4,3	3,7	5,2	4,3	64,74%	43,33%
Bom Jesus da Serra	3,2	2,8	3,2	2,6	3,5	2,6	3,8	3,0	3,8	3,7	4,7	3,4	4,7	3,7	5,0	3,4	56,25%	21,42%
Caetanos	3,5	3,1	2,8	2,9	4,1	-	3,7	2,5	4,4	3,2	4,5	3,4	4,9	3,6	-	-	40%	9,67%
Cândido Sales	3,5	2,8	4,1	3,1	4,8	-	4,4	-	4,2	3,6	4,3	3,2	4,4	3,2	4,3	-	22,85%	14,28%
Caraíbas	2,9	3,3	2,9	3,0	3,5	3,1	3,2	3,6	4,4	2,9	4,1	3,4	4,5	2,9	5,6	-	93,10%	-12%
Condeúba	4,5	3,9	4,8	4,2	4,7	3,8	5,4	4,2	5,9	4,2	6,1	4,3	6,2	5,1	5,7	3,9	26,66%	0%
Cordeiros	4,1	3,1	4,4	3,1	4,8	3,4	5,5	4,1	5,2	4,8	6,3	4,8	6,2	5,0	6,8	5,0	65,85%	61,29%
Encruzilhada	2,8	3,6	3,7	2,6	3,8	2,8	3,9	3,5	4,1	3,6	4,5	3,3	4,7	4,7	4,1	3,6	46,42%	0%
Guajeru	3,5	3,2	4,0	3,6	4,4	3,0	4,9	4,0	4,7	2,7	4,6	4,2	4,6	4,2	4,9	5,0	40%	56,25%
Jacaraci	4,2	3,7	4,6	3,8	4,9	3,9	5,5	5,0	6,1	5,1	6,6	5,5	6,5	6,3	7,3	6,2	73,80%	67,56%
Licínio de Almeida	4,0	3,5	4,8	4,5	5,9	4,8	5,8	4,9	6,3	5,0	6,8	5,5	7,3	6,0	7,1	6,3	77,5%	80%
Maetinga	2,7	2,4	3,9	3,2	3,4	2,8	4,5	3,3	5,3	3,9	5,8	3,0	5,3	-	5,6	4,9	107%	104%
Mirante	2,9	2,6	3,5	2,9	4,2	3,3	4,4	3,7	5,2	4,0	5,1	4,0	5,8	4,2	-	-	100%	61,53%
Mortugaba	4,7	3,4	5,3	3,9	5,6	4,1	5,5	3,8	6,0	4,1	6,1	3,9	6,5	4,6	5,7	5,3	21,27%	55,88%
Piripá	3,2	3,0	4,1	3,3	4,6	3,6	4,7	4,1	5,1	2,9	5,8	4,7	6,6	5,3	5,9	-	84,37%	76,66%
Planalto	3,0	2,6	3,4	2,9	3,6	3,3	3,6	3,3	4,3	3,5	4,8	3,5	5,4	3,5	4,8	4,2	60%	61,53%
Poções	3,8	2,7	3,9	2,7	4,0	3,1	4,0	3,0	4,4	3,6	4,7	3,7	5,0	4,1	4,4	4,2	15,78%	55,55%

Presidente Jânio Quadros	3,2	3,4	4,0	2,5	4,1	2,7	4,4	2,9	4,3	3,2	4,9	3,3	4,5	-	5,1	4,9	59,37%	44,11%
Ribeirão do Largo	2,2	2,2	2,9	2,9	3,2	2,4	3,0	3,3	3,7	3,4	3,8	2,9	4,2	3,1	3,7	3,2	68,18%	45,45%
Tremedal	2,8	2,9	-	2,9	4,1	3	4,3	2,8	4,5	2,8	4,7	3,7	5,4	4,0	5,3	4,1	89,28%	41,37%
Vitória da Conquista	3,8	3,1	2,9	2,5	3,5	3,1	3,9	3,3	4,1	3,6	4,7	3,6	5,6	4,5	5,6	5,2	47,36%	67,74%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na plataforma QEdu (2023).

*A porcentagem foi calculada com base nos anos de 2007 e 2021. Para os municípios que não apresentaram os dados em algum desses anos, foi realizado o cálculo a partir do ano seguinte a 2007 ou no ano anterior a 2021, desde que esses anos apresentassem os dados do IDEB.

Assim, o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, mesmo com muitos avanços constatados, seja pela melhora no IDHM dos municípios ou pela atenuação da concentração de renda na maioria dos municípios, observa-se que o Território apresenta uma realidade bastante diversa e contraditória entre seus municípios, sendo que, aqueles com maior quantitativo populacional, com predominância habitacional em áreas urbanas, são os que detêm mais possibilidades de implementação de políticas públicas, já que apresentam maior arrecadação, com maiores receitas, uma vez que há mais investimentos nesses locais, fato que é evidenciado pelo PIB de cada município, sendo que, os maiores índices encontram-se nas maiores cidades, como Vitória da Conquista, Poções, Barra do Choça e Planalto.

Ao passo que, em municípios menores e com maior concentração populacional nas áreas campesinas é que são constatadas as maiores fragilidades, sendo que, muitas vezes, são desprovidos de acesso a serviços básicos, como os educacionais, os quais são procurados nas cidades maiores, sobretudo quando relacionados pela busca aos níveis mais elevados da educação escolar. No entanto, ao referenciar o setor educacional básico, como exemplo, observamos que, mesmo com poucos recursos, os municípios de pequeno porte são os que mais se destacam em avanços na qualidade educacional mensurada pelos percentuais do IDEB, mesmo que haja controvérsias quanto essa qualidade educacional verificada pelo índice. Para Ferraz (2020, p. 39),

> O território apresenta contradições no que diz respeito ao perfil dos municípios, com relação ao número de habitantes, local de moradia, ao PIB e aos indicadores de desenvolvimento. Essas contradições devem ser consideradas como relevantes nas discussões sobre os problemas, e, de modo especial, na definição de políticas públicas de desenvolvimento do território.

Por conseguinte, verificamos que é imprescindível a realização de ações que contribuam para o desenvolvimento social, político e econômico mais equitativo entre municípios do Território Sudoeste Baiano, além da necessária ampliação de recursos, tanto materiais como humanos, haja vista a demanda por políticas públicas que subsidiem melhorias na qualidade de vida da população, sobretudo, dos povos do campo, que, historicamente, lutam pelo reconhecimento de direitos basilares, em consideração aos seus legítimos interesses.

4.2.1 A infraestrutura física e os recursos pedagógicos das escolas “no” campo de municípios do Território de Identidade Sudoeste Baiano

Assim como ocorrido no Território de Identidade da Bacia do Paramirim, houve também no Sudoeste Baiano a necessidade de se delimitar o espaço da pesquisa para que pudéssemos alcançar a essência da investigação. Nesse sentido, dentre as vinte e quatro cidades que compõem o TISB, fizemos o recorte espacial ao escolher as cidades de Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista para compor a totalidade do objeto pesquisado, sendo essa totalidade “um conjunto de complexidades articuladas, é um complexo de complexos e sua menor unidade constitutiva já é, em si, extremamente complexa” (HUNGARO, 2014, p. 75).

Diante dessa complexidade, o município de Aracatu/BA foi selecionado por ter uma população predominantemente rural, o qual possuía uma expressiva quantidade de escolas no campo, mas que registrou o maior índice de fechamentos dessas escolas do Território. Portanto, conhecer as contradições que permeiam a realidade da educação para os povos do campo de Aracatu/BA se fez necessário, haja vista a compreensão das nuances que colaboram para que esses fechamentos acontecessem, além da viabilidade, para esta pesquisadora, na busca e consecução dos dados a serem analisados.

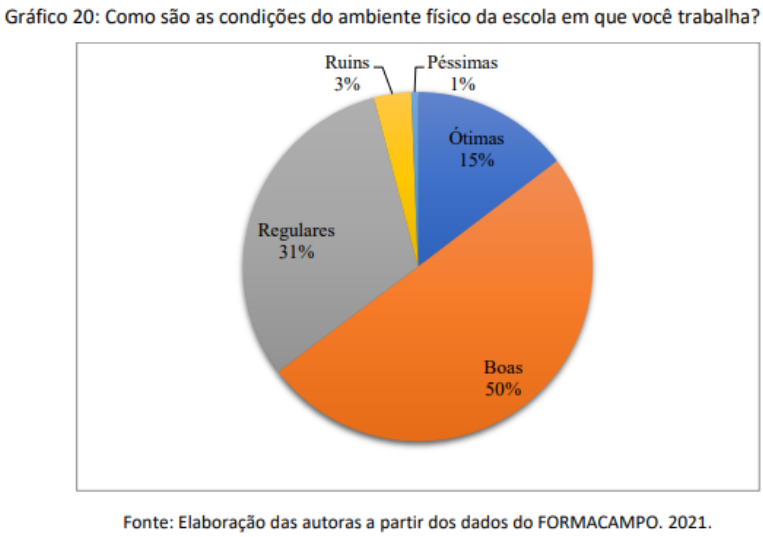
Conhecer a realidade das escolas no campo dos municípios de Barra do Choça e Belo Campo, municípios com referências positivas na implementação de ações do PAR, o primeiro com aquisição de mais recursos e o segundo com dificuldades de aportes financeiros, foi o motivo pelo qual eles foram selecionados, tendo em vista um aumento de escolas na sede dos municípios, sendo suas populações predominantemente urbanas. Logo, compreender a materialização das ações decorrentes da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos nas escolas no campo dessas cidades oportunizou o entendimento da realidade concreta dessas escolas, que reverbera na compreensão que, se, de fato, os povos do campo estão tendo seus direitos garantidos, de acesso a uma educação de qualidade, mesmo sendo a população minoritária desses municípios.

Já o município de Vitória da Conquista/BA foi selecionado por ter o maior quantitativo de escolas no campo do Território do Sudoeste Baiano e também por ser o maior, em termos populacionais e de arrecadação financeira própria. Além disso, a cidade é a atual morada desta pesquisadora, fato que fez com que houvesse maior viabilidade para a realização da pesquisa.

Ademais, conhecer a realidade das escolas localizadas no campo de Vitória da Conquista/BA, pelas condições infraestruturais e também pelos recursos pedagógicos existentes, consubstancia a essência da destinação de recursos a esses espaços, haja vista a compreensão da valorização e reconhecimento dos direitos educacionais aos povos campesinos.

Ao analisar e sistematizar em gráfico as informações geradas via questionário que deu origem ao Relatório Técnico do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, do Projeto de Pesquisa do GEPEMDECC: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas, realizado por Matias, Souza e Santos (2022), as condições infraestruturais das escolas do Território, conforme respostas de 1.439 profissionais da educação, encontram-se da seguinte maneira:

Figura 19 – Avaliação dos profissionais quanto à Infraestrutura das escolas do Território Sudoeste Baiano



Fonte: MATIAS; SOUZA; SANTOS (2022)

Pelas respostas obtidas, podemos observar que 216 participantes da pesquisa afirmaram que a situação do ambiente físico da escola em que trabalham se encontram em ótimo estado, sendo que prescindem de ações infraestruturais em suas unidades. Já 720 respondentes ratificaram que as escolas estão em boas condições, ou seja, conseguem garantir as determinações necessárias para oferta educacional aos estudantes. Outros 446 profissionais declararam que o estado do ambiente físico escolar na escola em que atuam se encontra de forma regular, em que há muito o que se fazer para alçar melhorias na qualidade educacional. Por outro lado, 4% dos respondentes (57 profissionais) asseveram que as escolas estão em

estado ruim de conservação, sendo que algumas estão em péssimas condições, as quais necessitam de iniciativas imediatas para promover uma educação de qualidade à população.

No tocante aos recursos pedagógicos do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, um estudo realizado por Matias (2023), sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas no campo desse Território, no período de pandemia da Covid-19, apresentou importantes considerações a respeito dos instrumentos e recursos utilizados pelos profissionais nesse contexto, em que se evidenciou a utilização de equipamentos pessoais, como celulares e smartphones, que, segundo a autora, são mecanismos que o Estado ainda não considera como recursos pedagógicos para uso nos processos educacionais e, tampouco os educadores tinham a obrigação de utilizá-los, já que não é de competência do magistério gerar as condições para ministrar as aulas, mas sim um dever do Estado.

Dessa forma, o estudo de Matias (2023) exibiu as fragilidades das tecnologias digitais educacionais do TISB, no que se refere ao dever do Estado no reconhecimento das novas tecnologias, como o uso de celulares e smartphones, sendo recursos pedagógicos essenciais na oferta educacional, na atualidade. Além desses instrumentos invisibilizados pelo Estado, outros recursos pedagógicos, reconhecidos pelo poder público, foram apresentados pela autora e que contemplam as escolas no campo do Sudoeste Baiano, conforme mostra a figura 20.

Figura 20 – Recursos tecnológicos Brasil/Bahia/TISB – 2019

Quadro 14- Escolas públicas rurais (municipais e estaduais): recursos tecnológicos disponíveis

2019	BRASIL 54.600 escolas	BAHIA 8.038 escolas	SUDOESTE BAIANO 501 escolas
Aparelho de DVD	46% (25.170 escolas)	50% (4.028 escolas)	40% (200 escolas)
Impressora	40% (21.934 escolas)	45% (3.594 escolas)	31% (157 escolas)
Parabólica	17% (9.097 escolas)	14% (1.157 escolas)	7% (37 escolas)
Copiadora	17% (9.376 escolas)	14% (1.157 escolas)	12% (62 escolas)
Retroprojetor / Projetor	4% (1.958 escolas)	2% (161 escolas)	0% (0 escolas)
TV	57% (31.003 escolas)	62% (5.004 escolas)	52% (261 escolas)

Fonte: Censo Escolar (2013 - 2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2013 - 2020). INEP.

Fonte: Matias (2023)

Assim, observamos que muitas ações, referentes à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos, foram realizadas no período entre os anos de 2011 e 2022 no Território Sudoeste Baiano, a saber pelo número expressivo de profissionais que consideram o quesito

infraestrutura, de bom a ótimo, com 65% dos respondentes. Além disso, notamos também que os recursos pedagógicos do Território, sobretudo aqueles que têm o reconhecimento do Estado, caminham em paralelo com a realidade educacional do estado baiano e também com a realidade brasileira, mesmo que essa realidade não seja a desejada para se alcançar uma educação de qualidade, conforme os anseios da população.

Ademais, com a insatisfação de 35% dos participantes da pesquisa e com o número reduzido de escolas que detêm recursos pedagógicos para ministrar as aulas, conforme mostra a figura 20, o Território de identidade do Sudoeste Baiano encontra-se muito aquém do que se poderia considerar propício a uma educação de qualidade para todos, o que corresponde à necessidade de implementação de novas ações para que possa contemplar as demandas educacionais da população. A partir desse cenário, adentraremos mais especificamente na realidade educacional dos municípios de Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista, como *lócus* desta pesquisa, para verificar as reais condições e as ações realizadas que abarquem a compreensão sobre a infraestrutura física e aos recursos pedagógicos das escolas situadas no campo desses municípios.

4.2.1.1 Estudo no município de Aracatu/BA

Para analisar as ações realizadas entre os anos de 2011 e 2022, que contemplam as condições infraestruturais, bem como os recursos pedagógicos que o município de Aracatu/BA assegura às escolas campesinas que a ele pertencem, cabe, inicialmente demarcar a totalidade da realidade educacional do campo desse município nesse espaço temporal. Com população hegemonicamente rural, Aracatu/BA registrou o quantitativo de 40 unidades escolares com atividades encerradas nesse período, o equivalente a 80% das escolas no campo, o que, por si só, evidencia um extremo descaso com a população do campo, haja vista ser a escola, para além da escolarização, um espaço de relações e vivências, que exerce papel fundamental na formação dos sujeitos e da comunidade como um todo.

Ao se destacar no Território de Identidade do Sudoeste Baiano como o município com maior porcentagem de fechamentos de escolas no campo, podemos perceber que a realidade educacional de Aracatu/BA é permeada de contradições, as quais, segundo Cheptulin (1982, p.

315), geram a negação dialética, que “não é uma simples destruição desse ou daquele determinismo qualitativo, mas representa uma negação no curso da qual tudo o que havia de positivo no estado negado, encontra-se retido e transplantado para um estado qualitativo novo”, que, no caso das escolas situadas em áreas rurais de Aracatu/BA, é um estado qualitativo de retrocessos, a julgar pelo significativo fechamento dessas escolas.

Em busca da unidade entre os fenômenos e a essência (KOSIK, 2002), verificamos que, em 2011, Aracatu/BA possuía 1.875 matrículas em escolas no campo. Já em 2022, contava com 998 matrículas campesinas. Uma queda no número de matrículas que, mesmo sendo expressiva, não justifica o numeroso fechamento de escolas no campo, visto que violam os direitos da população do campo em ter escolas o mais próximo possível das suas residências, além de submeter estudantes a várias situação de perigo, com transportes, muitas vezes, precarizados, ou em condições ofensivas, prejudiciais ou hostis, devido ao distanciamento intracampo ou entre o campo e a cidade, o que gera a evasão escolar, além do acesso à educação de forma debilitada àqueles que persistem nessas condições.

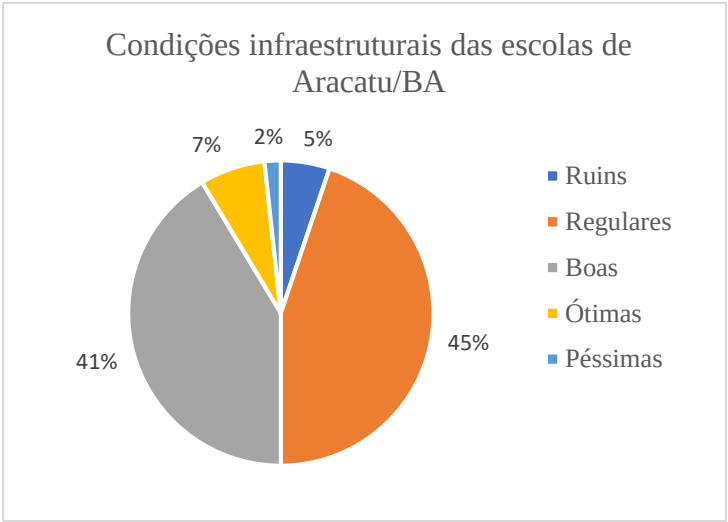
Com tantos fechamentos de escolas, pela pseudoconcreticidade que nos apresenta em aparência, seja pelo senso comum ou pela expectativa criada (KOSIK, 2002), esperávamos, ao menos, encontrar as escolas campesinas que restaram abertas, em boas condições infraestruturais ou com muitos recursos pedagógicos que contemplassem os anseios da população do campo, tendo em conta o quantitativo mínimo de escolas que resistiram no campo e a destinação dos recursos remanescentes das escolas fechadas às unidades que permaneceram em funcionamento. Pelo contrário, como apresentaremos a seguir, poucas ações foram realizadas e a elevação da qualidade educacional nas escolas situadas no meio rural do município de Aracatu/BA é uma realidade morosa, como aponta o IDEB do município entre 2011 e 2021, que se elevou em 11,62% nos anos iniciais, saindo de 4,3 para 4,8, e, nos anos finais, houve uma queda de 3,6 para 3,5, o equivalente a 2,77% negativos.

O fato é que, mesmo o IDEB sendo um índice de análise controverso para mensurar a qualidade educacional, ao realizarmos a pesquisa na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, buscamos, nas raízes da problemática, a essência da investigação, que culmina na construção do conhecimento de dada realidade, que, ao ser exibida, revela as complexidades dos fenômenos que a compõem, por isso a necessidade de compreender como se encontram as condições infraestruturais dessas escolas e os recursos pedagógicos que possuem na atualidade, ao conhecer a historicidade desse processo e verificar as ações desenvolvidas nesse contexto, já que agora o município possui menor número de escolas, o que ocasiona uma maior capacidade gerencial. E é também por isso que “o movimento dialético da história é espiralado,

de forma que cada estágio histórico dá lugar a outro com um nível de aprofundamento e complexidade maior, carregando retrocessos e avanços, próprios do devir histórico (RODRIGUEZ, 2014, p. 146).

Dessa forma, para compreender melhor os aspectos gerais da situação infraestrutural das escolas de Aracatu/BA, buscamos as respostas à pergunta "como são as condições do ambiente físico da escola em que você trabalha" do questionário da pesquisa do GEPEMDECC, em que 58 profissionais da educação de Aracatu/BA responderam. Assim, a situação da infraestrutura física das escolas em que trabalham, tanto no campo, como na cidade, segundo os respondentes, encontra-se nessa condição:

Gráfico 12 – Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Aracatu/BA em 2021



Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de dados GEPEMDECC (2021)

Desse modo, 48% dos respondentes, ou seja, 28 profissionais, afirmam que as condições das escolas podem ser consideradas boas, sendo que algumas escolas se encontram em ótimo estado, no tocante à infraestrutura física. Já 45% dos/as participantes da pesquisa, ou seja, 26 profissionais, responderam que a situação das escolas se enquadra na categoria regular, sendo que precisam de ações para que haja melhorias nesse quesito. Três profissionais declararam que as condições das escolas são ruins, sendo que necessitam de ações urgentes para vislumbrar uma educação de qualidade aos aracatuenses. E um profissional informou que as condições da infraestrutura física da escola em que trabalha são péssimas, sendo imprescindíveis intervenções, que devem ser iminentes.

Ao adentrarmos nos dados da plataforma QEdu, verificamos alguns avanços, retrocessos e continuidades, no tocante às ações relacionadas à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos das escolas que restaram no campo, as quais detalharemos a seguir, a começar pela acessibilidade das escolas no campo. Em 2011, as escolas localizadas no campo eram desprovidas de condições favoráveis ao acesso a pessoas com mobilidade reduzida, já em 2022, três escolas contam com esse suporte, sendo que cinco unidades escolares já têm dependências acessíveis, com três escolas tendo acessibilidade nos sanitários.

No tocante aos serviços básicos, todas as escolas no campo possuem o serviço de alimentação, inclusive com todas elas tendo a dependência cozinha como estrutura imprescindível para o preparo dos alimentos. No entanto, duas escolas ainda não possuem água filtrada, o que ocasionam transtornos para a manutenção dessas escolas, sobretudo no que se refere ao consumo humano. Além disso, apenas duas escolas possuem água tratada via rede pública, sendo que a maioria se utiliza de água de cacimba, água de poço artesiano e de fonte de rio. Ademais, encontramos uma escola que não possui o serviço de abastecimento de água, o que é um retrocesso exponencial, uma vez que o acesso à água é um determinante para o funcionamento básico da unidade escolar, além de estar em desacordo com o que preconiza as legislações vigentes.

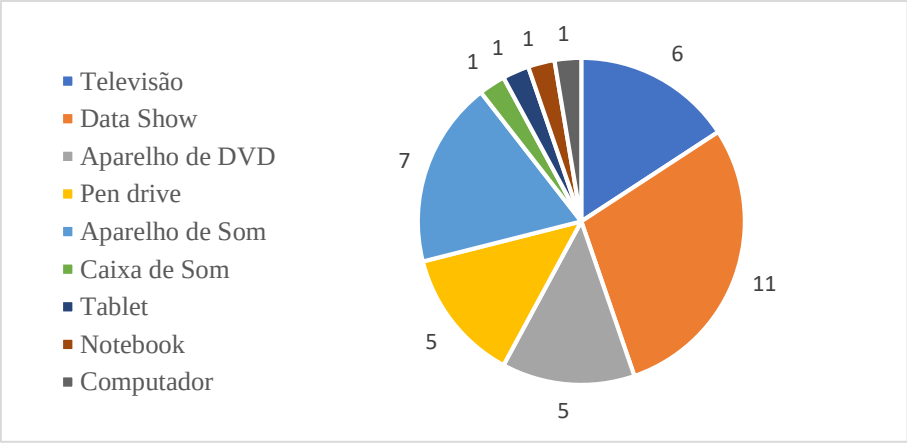
Atualmente, todas as escolas no campo de Aracatu/BA possuem energia elétrica pela rede pública, sendo que, em 2011, 30% das escolas existentes não contavam com o serviço. Sobre o esgotamento sanitário dessas escolas, verificamos que nenhuma delas possui o serviço pela rede pública, sendo que nove unidades contam com o suporte das fossas e em uma unidade escolar o esgoto é inexistente. Referente ao serviço de coleta de lixo, apenas uma escola tem coleta periódica e as outras nove escolas fazem o uso da queima dos seus lixos, o que pode ocasionar grandes incêndios e/ou poluição com possíveis danos à saúde humana, inclusive a prática da queima de lixo é um crime ambiental, segundo a Política Nacional de Resíduos Sólidos – Lei nº 12.305/2010.

No que diz respeito às dependências físicas encontradas nas escolas no campo, verificamos que todas as escolas possuem sanitário dentro da unidade e que todas elas possuem salas de diretoria. Em cinco unidades existem quadras para prática de esportes, sendo que, em 2011 não havia quadras em nenhuma escola situada no campo. Em cinco escolas há salas de professores; quatros escolas possuem bibliotecas e três unidades contam com laboratórios de informática. Por outro lado, nenhuma escola campesina possui laboratório de ciências, sala de leitura e sala de atendimento especial, dependências essenciais para o atendimento e realização de atividades que coadunam com o aprendizado dos/as estudantes.

Em relação aos recursos pedagógicos, inclusive com o uso de tecnologias, atualmente todas as escolas no campo contam com o acesso à internet, sendo que, em 2011, apenas duas unidades contavam com tal acesso, e, desde 2011, quatro delas possuem banda larga. Nesse quesito, podemos afirmar que o município se encontra em consonância com as metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014 – 2014-2024), sendo um dos objetivos estipulados pela estratégia de número 7.20, promover acesso a redes digitais de computadores, inclusive internet.

Em 2011, sete escolas possuíam aparelhos de DVD, atualmente cinco escolas possuem; duas delas contam com antenas parabólicas, sendo que em 2011 esse número era de quatro unidades; quatro unidades escolares possuem copiadoras; oito escolas possuem TVs, número que se manteve desde 2011, e todas as escolas possuem impressoras, sendo que, em 2011, apenas quatro contavam com o equipamento. Nenhuma delas conta com retroprojetores em seus estabelecimentos desde 2011. No entanto, outros recursos pedagógicos estão sendo utilizados pelos profissionais de Aracatu/BA, conforme respostas ao questionário do GEPEMDECC.

Gráfico 13 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Aracatu/BA



Fonte: Banco de dados GEPEMDECC (2023)

Assim, conforme apresentado no gráfico 13, outros recursos pedagógicos estão sendo utilizados pelos profissionais atuantes na rede educacional de Aracatu/BA, como data shows, pen drives, aparelhos de som, caixas de som, tablets, notebooks e computadores, itens ainda não reconhecidos como recursos pedagógicos em bases de dados oficiais, como a plataforma QEdu. Contudo, a utilização desses equipamentos no ensino-aprendizagem dos/as estudantes é de suma importância para se vislumbrar uma educação de qualidade, a julgar pelos avanços tecnológicos e o acompanhamento desses profissionais e estudantes no uso dessas ferramentas

tecnológicas no aprimoramento teórico-prático, como recursos essenciais nas suas atividades educacionais. Dessa forma, o quadro 23 apresenta uma sistematização dos dados apresentados.

Quadro 23 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Aracatu – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		ARACATU	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**50**	**10**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**- 80%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	30%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	0%	50%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	0%	30%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	80%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	100%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	4%	40%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	96%	100%
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	2%	30%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	2%	0%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	0%	50%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	12%	100%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	10%	50%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	0%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	2%	20%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	2%	10%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	16%	50%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	6%	10%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	74%	10%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	70%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	0%	0%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	30%	0%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	0%	0%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	98%	90%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	2%	10%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	0%	10%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	82%	90%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	18%	0%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	0%	0%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	0%	0%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	4%	100%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	4%	40%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	14%	50%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	8%	100%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	8%	20%

	Copiadora	11%	16%	6%	13%	2%	40%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	0%	0%
	TV	43%	52%	36%	60%	16%	80%

Fonte: Elaborado pela autora (Plataforma QEdu 2023)

Logo, não evidenciamos mudanças estruturais nas condições que asseguram uma infraestrutura física de qualidade e um significativo número de recursos pedagógico às escolas localizadas no campo, com vistas ao atendimento das necessidades educacionais tanto dos estudantes, como também dos profissionais que atuam nesses espaços, no município de Aracatu/BA. Os retrocessos gerados com o fechamento demasiado de escolas situadas no campo contribuíram apenas para o deslocamento de estudantes das suas comunidades de origem, sem as devidas garantias que teriam uma educação que lhes seria ideal ao aprendizado. E mesmo aquelas que permaneceram em atividade, estas não têm sido consideradas com a devida implementação de políticas públicas, sendo, portanto, passível de questionamento quais foram os avanços e os retornos positivos, tanto para a gestão municipal, quanto também para a população do campo, quando o município se utilizou da prática de fechamento de escolas no campo.

Assim, o município de Aracatu/BA apresenta uma das realidades mais controversas encontradas entre as cidades selecionadas por esta pesquisa. Poucas foram as iniciativas educacionais implementadas que se voltaram às condições infraestruturais e a ampliação dos recursos pedagógicos nas escolas no campo que assegurem uma educação de qualidade para a população campesina, a qual, muitas vezes, fica à mercê de decisões verticalizadas oriundas da secretaria de educação, por desconhecerem seus direitos e/ou por não enfrentarem uma "queda de braço" entre a comunidade e a gestão educacional do município, uma vez que a lógica capitalista neoliberal emaranhada no pensamento social pela ideologia imobilizante faz com que haja um enfraquecimento das lutas sociais pelo reconhecimento de direitos, pois "insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social". (FREIRE, 1996, p. 11).

Dessa forma, as escolas localizadas no campo do município de Aracatu/BA necessitam de ações iminentes para se garantirem como espaço de formação de sujeitos, mas também como espaços para além da escolarização. São comunidades que resistem no campo para que haja um reconhecimento, por parte do Estado, que há ali pessoas comprometidas com as condições de acesso à educação, com vistas a propiciar uma melhor qualidade de vida às futuras gerações. Resistir no campo, muitas vezes, tem sido a luta disfarçada que essas escolas têm enfrentado. Não é somente em âmbito infraestrutural ou na aquisição de recursos pedagógicos que mudará drasticamente a realidade educacional dessas escolas, contudo, essas condições, em conjunto com outras necessidades, como a formação e valorização dos profissionais da educação, a

capacitação de gestores, o ensino-aprendizagem, contribuirão para a transcendência desse *status quo* que tem permanecido ao longo da última década no município.

4.2.1.2 Estudo no município de Barra do Choça/BA

Com população predominantemente urbana, o município de Barra do Choça/BA conta com 48 escolas, sendo 36 no campo e 12 na cidade, o que demonstra que há um reconhecimento e uma valorização do povo do campo, por parte dos gestores, em ter escolas o mais próximo a suas residências, o que não se vê em muitos municípios cuja população tem predominância rural. Com 5.782 estudantes matriculados em área urbana no ano de 2022, e, no campo, 3.917 alunos, Barra do Choça/BA teve uma redução no número de matrículas de 2011 para cá, sendo que, naquele período, o município contava com 6.349 matrículas na sede e 4.621 matrículas em áreas rurais.

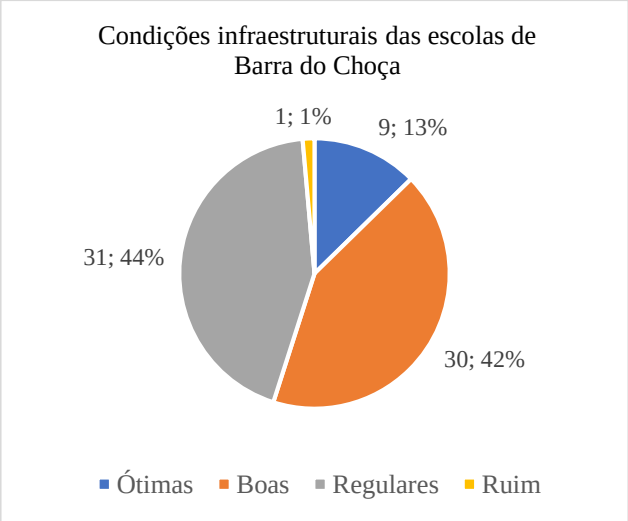
Teoricamente, segundo as falas do/a entrevistado/a Umbuzeiro, Barra do Choça/BA é um dos municípios que mais se destacaram em relação à implementação de ações decorrentes do PAR, principalmente a partir de 2011, quando o PAR inicia seu segundo ciclo, sobretudo no que diz respeito às iniciativas voltadas à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos das suas escolas, sendo, inclusive um município de referência a nível nacional no aporte a recursos federais, conforme é demonstrado:

> *[...] Então assim, nós, nesse segundo ciclo do PAR, além de nós vermos assim, a concretização dessas ações e subações, porque foram muitas transferências para Barra do Choça, inclusive na época se tornou referência porque em 6 anos nós captamos 22 milhões de reais junto ao FNDE, então traduzindo isso em números: Foram 12 obras, 3 unidades do pró infância, 4 escolas, sendo uma escola de 12 salas, que na época que nós construímos acho que foi a primeira escola da Bahia, nós chegamos a receber a visita aqui de técnicos de Tuntum no Maranhão, que depois conseguiu 2 escolas pra lá e eles ligaram para o FNDE, queriam ver uma escola para poder construir lá e Adriana Montemezzo, que na época era coordenadora da SEGEST, a parte de engenharia do FNDE e falou 'Barra do Choça tem uma escola que vocês podem ir lá visitar pra construir a de vocês', e 16 ônibus do 'caminho da escola'. Mobiliário, nós substituímos quase 100% do mobiliário padrão, mesa e cadeira. Barra do Choça trabalhava com aquela carteira escolar que a carteira é grudada com o braço, então, a partir do PAR, nós adquirimos um mobiliário diferenciado, padrão FNDE. O volume de recursos através do dinheiro direto na escola aumentou e muito, tanto é que nós recebemos uma auditoria e essa auditoria na época, eu fui fazer a visita no campo e o técnico falou para mim, e tinha o diretor das escolas isoladas do campo, professor Jumário, que me acompanhou, e o técnico falou 'olha nós viemos a Barra do Choça pelo volume de recursos que o município recebeu e nós queremos saber se os recursos estão realmente sendo investidos', então foram 22 milhões de reais (Entrevistado/a), que beneficiou muito a educação do município né a maioria da da estrutura [...].*

Nesse sentido, sendo o caminho da verdade o *détour*, e, ao realizar o *détour*, o homem pode, tanto perder-se no caminho como também ficar no meio dele (KOSIK, 1982, p. 36), analisamos as condições das escolas no campo do município de Barra do Choça/BA, naquilo de que se trata a infraestrutura física dessas escolas e também os recursos pedagógicos que essas escolas possuem, em face desses expressivos repasses financeiros dos recursos federais ao município, além de averiguarmos como se encontra a realidade educacional de Barra do Choça/BA após 11 anos do início do segundo ciclo do PAR (2011-2014), o qual, segundo o/a entrevistado/a, foi o marco significativo do PAR nessa localidade.

Assim, inicialmente, buscamos compreender como os/as profissionais da educação de Barra do Choça/BA consideram as condições da infraestrutura física das escolas em que trabalham. Para tanto, utilizamos o questionário da pesquisa do GEPEMDECC para alcançar tal objetivo. Desse modo, conseguimos a participação de 71 convidados/as que se propuseram a responder o questionário. O gráfico 14 apresenta uma síntese das respostas obtidas.

Gráfico 14 - Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Barra do Choça/BA em 2021



Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de dados GEPEMDECC (2021)

Diferentemente de outros municípios, em Barra do Choça/BA não ficou constatado, pelas respostas obtidas, que alguma escola se encontra em péssimas condições infraestruturais, o que pode ser considerado como um avanço, já que essa realidade não é a mesma encontrada em alguns dos outros municípios que compõem o Território Sudoeste Baiano. Além disso, 39 respondentes ratificaram que as escolas estão boas, e, em alguns casos, encontram-se em ótimo

estado de conservação. Ademais, apenas um participante informou que a escola em que atua está em condição infraestrutural ruim. No entanto, 44% dos participantes avaliaram que as condições das suas unidades escolares estão em um estado regular, ou seja, precisam de ações para que haja melhorias na qualidade educacional.

No que diz respeito às pesquisas realizadas junto à plataforma de dados QEdu (2023), buscamos averiguar a correlação entre as afirmações do/a entrevistado/a Umbuzeiro, as informações repassadas pelos/as profissionais da educação pelo questionário respondido e os dados constantes na base de dados dessa plataforma, para constatar a sincronização entre as informações, o que, de fato, está em harmonia ou não com o apresentado, além de sinalizar avanços, retrocessos e possibilidades para se vislumbrar ações que contribuam para a ampliação da qualidade educacional do município.

Assim, a partir dos pressupostos que tange o quesito acessibilidade, verificamos avanços em nove unidades escolares campesinas, sendo que nenhuma escola era contemplada com tal suporte em 2011. Atualmente 34 escolas contam com dependências acessíveis, entre as quais 10 escolas contam com banheiros acessíveis, o que demonstra o reconhecimento por parte da gestão municipal dos direitos das pessoas com mobilidade reduzida e a necessária implementação de ações para redução de barreiras que impeçam o acesso às unidades escolares.

O serviço de alimentação é fornecido em todas as escolas localizadas no campo, apesar de que duas unidades são desprovidas de água filtrada. Em 22 escolas, a água é tratada via rede pública, outras nove unidades são abastecidas por meio de poços artesianos; cinco escolas são atendidas por meio de cacimbas e outras quatro unidades têm seu abastecimento de água realizado por meio de água de fonte de rio. Em todas as escolas também há serviço de energia elétrica pela rede pública, o que pode ser considerado como uma conquista, já que, em 2011, algumas delas não possuíam tal serviço.

O esgotamento sanitário das escolas situadas no campo de Barra do Choça/BA ainda é realizado via fossas em 33 escolas, sendo que em três unidades o esgoto é tratado pela rede pública. Em 81% das escolas, ou seja, 29 unidades, o lixo tem coleta periódica, porém ainda visualizamos a prática da queima do lixo escolar em sete escolas, o que gera prejuízos ambientais e humanos nessas localidades. Além disso, verificamos que ainda há duas escolas que dão destinação desconhecida a seus lixos.

No tocante às dependências físicas das escolas, encontramos avanços no quesito banheiros e cozinhas, haja vista que em todas as unidades existem essas estruturas. Verificamos também poucos avanços no que se refere a salas de leituras, em que se tem sete escolas contempladas atualmente; bibliotecas que, em 2011 se tinha em apenas uma unidade, em 2022

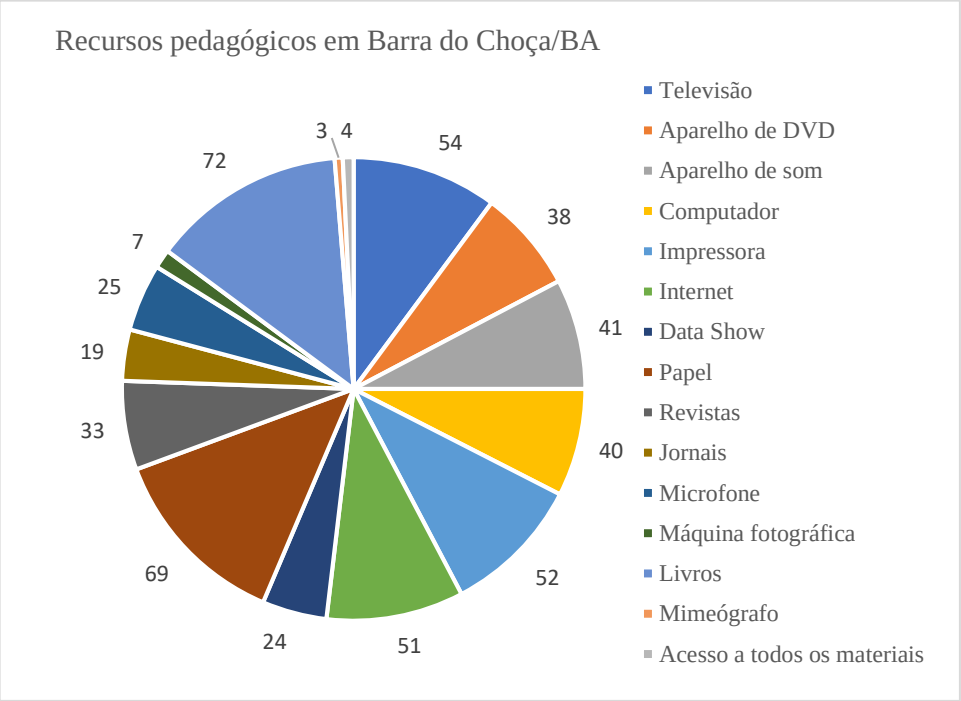
três escolas contam com a dependência; o mesmo número equivale a quadras de esporte, sendo que em 2011, nenhuma escola campesina tinha quadras em seus espaços. Em 2011, nove escolas tinham salas de professores, já em 2022, 14 unidades já possuem. Constatamos retrocesso no que concerne aos laboratórios de informática, sendo que em 2011, nove escolas tinham esses espaços, e já em 2022 apenas uma escola possui laboratório de informática. Já os laboratórios de ciências e as salas para atendimento especializado, as escolas campesinas estão desprovidas dessas dependências desde 2011.

Sobre alguns recursos pedagógicos utilizados nas escolas, constatamos que seis escolas ainda não possuem o serviço de internet, sendo que sete unidades não têm acesso à banda larga, a levar em consideração o avanço nesses quesitos, uma vez que, em 2011 apenas cinco escolas tinham acesso à internet. Houve ganhos também nos quesitos: impressoras, sendo que, em 2011, havia o equipamento em 10 escolas no campo, e, em 2022, mais duas unidades foram contempladas; parabólicas, que em 2011 não havia em nenhuma escola, atualmente, duas escolas possuem; Com copiadoras, mais sete escolas foram beneficiadas desde 2011; Atualmente, apenas um escola não tem TV, sendo que, em 2011, apenas pouco mais da metade possuíam o aparelho. Houve retrocessos com a diminuição de aparelhos de DVDs e com a exclusão total de retroprojetores nas escolas, segundo a plataforma QEdu (2023).

No entanto, novos aparelhos estão sendo utilizados e que ainda não constam na base de dados das plataformas educacionais oficiais. Entre 2011 e 2022, muitos foram os avanços tecnológicos resultados da globalização mundial e do progresso das forças produtivas, as quais combinam a força de trabalho humana e os meios de produção (MARX, 2008), como a própria tecnologia, para o desenvolvimento da humanidade. Todavia, muitos desses instrumentos ainda não estão sendo contabilizados pelo poder público (MATIAS, 2023) como uma ferramenta pedagógica essencial na implementação de ações educacionais.

Assim, utilizamos o questionário do GEPEMDECC, respondido por 73 profissionais da educação de Barra do Choça/BA, para compreendermos o acompanhamento tecnológico nas escolas, por parte do município, e quais os recursos pedagógicos que, de fato, estão sendo mais utilizados. Dessa forma, por meio da pergunta “na instituição em que trabalha, você tem acesso a que materiais didáticos?”, obtivemos as seguintes respostas, as quais foram transformadas no gráfico 15, para uma melhor compreensão.

Gráfico 15 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Barra do Choça/BA.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados do GEPEMDECC (2021).

Podemos notar um significativo número de recursos pedagógicos que estão sendo utilizados nas escolas de Barra do Choça/BA. Dentre os mais encontrados estão televisores, sendo que, dos 73 respondentes, 54 afirmaram ter em seus ambientes de trabalho. Além desse recurso, ficou evidente também o quantitativo de aparelhos de DVD e de som, computadores e impressoras. Verificamos também um número considerável de escolas que utilizam data shows, que são projetores de vídeos necessários para exibição ampliada de conteúdos. Além desses, nas respostas aparecem também microfones, mimeógrafos e máquinas fotográficas. Livros, papéis, jornais e revistas são mais habitualmente utilizados, e, algumas escolas são contempladas com todos esses recursos citados.

No entanto, mesmo diante dos números apresentados, ao serem comparados com o quantitativo de escolas e número de matrículas existentes no município, observamos que a realidade encontrada, tanto no que diz respeito à infraestrutura física quanto aos recursos pedagógicos, está muito aquém daquilo que seria imprescindível para suprir as necessidades educacionais do município. Assim sendo, o quadro 24 apresenta uma síntese dos achados da pesquisa realizada.

Quadro 24 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Barra do Choça – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		BARRA DO CHOÇA	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**40**	**36**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**- 10%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	25%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	5%	94%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	8%	28%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	94%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	85%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	3%	8%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	100%	100%
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	23%	3%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	15%	19%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	0%	8%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	23%	33%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	23%	39%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	0%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	25%	61%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	3%	25%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	60%	14%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	3%	11%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	10%	0%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	93%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	0%	0%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	8%	0%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	10%	8%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	90%	92%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	0%	0%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	60%	81%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	5%	19%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	0%	0%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	38%	0%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	0%	6%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	13%	83%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	8%	81%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	65%	8%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	25%	33%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	0%	6%
	Copiadora	11%	16%	6%	13%	3%	22%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	8%	0%

	TV	43%	52%	36%	60%	68%	97%

Fonte: Elaborado pela autora (Plataforma QEdu 2023)

Dessa forma, por mais que Barra do Choça/BA tenha conseguido recursos expressivos, conforme assevera o/a entrevistado/a Umbuzeiro, podemos afirmar que, a maior parte desses fundos não foram aplicados em escolas localizadas no campo, ao levar em consideração a ausência de alguns serviços básicos e recursos indispensáveis para o ensino-aprendizagem dos/as estudantes, com o registro de poucos avanços e, em alguns casos, inclusive retrocessos, quando se trata do recebimento de 22 milhões de reais para serem aplicados na educação do município.

Além do mais, o município registrou o fechamento de quatro escolas no campo, mesmo que de maneira menos agressiva, ao compararmos com outros municípios do Território Sudoeste Baiano, este número reflete também possíveis estratégias municipais para contenção de gastos, já que, segundo Umbuzeiro, foram recebidos 16 ônibus escolares com os recursos do PAR via FNDE, o que, de fato, é um grande avanço para a educação de Barra do Choça/BA, mas que também pode ter contribuído para a ocorrência desses fechamentos.

Assim, mesmo que o município venha se destacando, inclusive por meio da elevação do IDEB que, entre 2007 e 2021, teve um aumento de 84% nos anos iniciais e 46,15% para os anos finais, em sua essência, para além dos dados mensurados pelo IDEB, as escolas localizadas no campo de Barra do Choça/BA ainda necessitam de muitas ações para elevar também o patamar de qualidade educacional ofertado nas áreas campesinas.

Ademais, a ausência de serviços básicos como água filtrada, acesso à internet, e a falta de equipamentos tecnológicos além de outros igualmente importantes para uso nas unidades educacionais, sobretudo espaços como laboratórios de informática, de ciências e salas de atendimento especializado são empecilhos que contribuem para a manutenção da defasagem educacional no campo, que é um projeto basilar da Educação Rural, a qual se deve ser combatida para que assim possamos vislumbrar possibilidades de melhorias por meio da Educação do Campo, cuja perspectiva vai ao encontro das necessidades e especificidades demandadas pela população campesina.

4.2.1.3 Estudo no município de Belo Campo/BA

Ao buscarmos conhecer a realidade educacional do município de Belo Campo/BA, fez-se necessária a realização de algumas mediações para compreendermos a totalidade deste campo investigativo e verificarmos as determinações que são partes fundamentais dessa rede de complexos que envolvem as políticas educacionais como um todo, tendo em vista que, segundo Masson (2012), as mediações são fundamentais para demonstrar as conexões que existem entre diferentes elementos, os quais vão caracterizar a realidade estudada. A partir desse pressuposto, realizamos, *a priori*, o levantamento de alguns dados que contemplam a realidade educacional de Belo Campo/BA.

Com população estimada em 2022 na casa dos 18.413 habitantes, o município de Belo Campo/BA, no tocante à realidade educacional, contava, em 2022, com um total de 4.371 matrículas efetivas, sendo 1.186 realizadas no campo e 3.185 contabilizadas na cidade. Em 2011, esse número era de um total de 4.861, sendo 1.436 matrículas no campo e 3.425 na cidade, ou seja, nesse período, houve uma redução de 490 matrículas, sendo elas 250 no campo e 240 na cidade. Um número que nos chama a atenção, uma vez que, aparentemente, há uma relação igualitária entre campo e cidade, no que diz respeito à oscilação de matrículas no município, diferentemente de dados encontrados em outros municípios pertencentes ao TISB, em que, no campo, encontra-se elevada redução de matrículas, ao se comparar com a cidade, que, em muitos casos, há um aumento desse número.

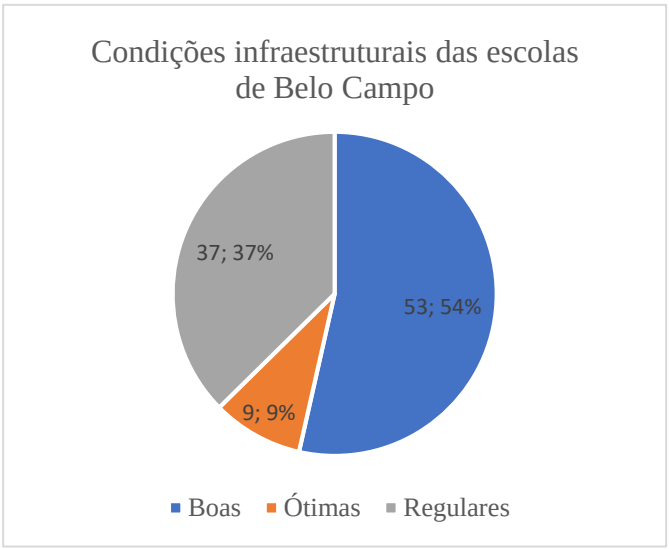
Ademais, em relação ao IDEB do município, em comparação a elevação do índice, observamos que, desde 2007, há um equilíbrio entre anos iniciais e finais, sendo que houve um aumento de 64,74% para os anos iniciais e 43,33% para os anos finais, em 2021 (ano do último resultado divulgado pelo censo escolar). Mesmo com essa diferença entre anos iniciais e finais em 2021, o município não apresenta uma disparidade esdrúxula, conforme ocorre na maioria dos municípios do TISB, em que alguns alcançam a marca dos mais de 100% de desigualdade entre os índices dos anos iniciais e finais.

No entanto, Belo Campo/BA também registrou fechamentos de escolas no campo, sendo que, em 2011, possuía um quantitativo de 35 escolas, e, em 2022, registrou 29 escolas, ou seja, fecharam-se seis escolas no campo. Em relação à cidade, havia sete escolas em 2011, e, em 2022, a cidade contou com oito unidades. Com o registro da abertura de uma nova unidade educacional localizada na sede do município, a relação igualitária entre campo e cidade é posta

em xeque, na medida em que se evidencia a possibilidade da transferência de matrículas do campo para a cidade, já que, mesmo com diminuição do número de matrículas na cidade, há abertura de uma nova escola, sendo que no campo essa realidade não é compatível.

No que concerne o conhecimento dos fenômenos que guiaram a pesquisa em uma perspectiva de compreensão da essência investigada (KOSIK, 2002), a partir da análise da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos que sustentam as escolas no campo do município de Belo Campo/BA, partiremos da análise do questionário do GEPEMDECC, respondido por 99 profissionais da educação deste município, tanto do campo como da cidade, para verificarmos como esses trabalhadores/as avaliam, de forma geral, as condições em que se encontram as escolas públicas de Belo Campo/BA. Dessa forma, o gráfico 16 sintetiza os achados do questionário aplicado aos profissionais.

Gráfico 16 - Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Belo Campo/BA em 2021



Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de dados GEPEMDECC (2023)

O gráfico 16 nos mostra que mais da metade desses profissionais, que responderam ao questionário, consideram que as condições infraestruturais das escolas de Belo Campo/BA estão em boas condições, ou seja, essas escolas conseguem ofertar uma educação de qualidade aos/às estudantes nelas matriculados/as, além de proporcionar as condições necessárias para que os/as profissionais atuem de forma satisfatória. Além disso, 9% dos respondentes afirmam que as escolas estão em ótimo estado de conservação. Outros 37 profissionais afirmaram que as escolas precisam de algumas ações para que haja melhorias em suas condições infraestruturais, já que se encontram em uma situação regular.

Ademais, cabe registrar que nenhum dos profissionais conceituaram as condições escolares como sendo ruins ou péssimas, o que pode ser considerado como uma expressiva conquista, tendo em conta que são escolas que podem funcionar sem necessárias ações urgentes a serem implementadas. Assim, pelas respostas colhidas, podemos considerar que as escolas de Belo Campo/BA estão em condições aceitáveis, satisfatórias, mas não suficientes de funcionamento, as quais precisam de iniciativas, como as realizadas pela execução do PAR, para que a educação de qualidade, almejada por todos, seja alcançada em todas as escolas do município.

Conforme registrado no levantamento bibliográfico utilizado para elucidar a trajetória do surgimento do PAR e seus ciclos de execução, ilustrados no capítulo III deste trabalho, foi no segundo ciclo (2011 a 2014) que os municípios começam a se apropriar da importância da elaboração do PAR (SANTOS; NUNES, 2020), como sendo uma ferramenta para aporte de recursos financeiros para realização de ações educacionais em suas localidades. No entanto, a partir do terceiro (2016/2020), e, já adentrando no quarto ciclo (2021/2024), o PAR passou a ser considerado instrumento de barganha político-partidária e as ações originadas a partir do PAR, na maioria das vezes, tem sido realizadas em decorrência de mecanismos eleitoreiros, diferentemente de como eram implementadas no ciclo 2011/2014. Assim, ao ser questionado/a sobre o atual ciclo do PAR, o/a entrevistado/a Aroeira apresenta algumas avaliações sobre o ciclo 2021/2024.

> *Assim, uma crítica que eu faço a essa versão desse ciclo do PAR é que o PAR, quando ele foi criado, ele foi criado com o objetivo não somente de melhorar o Ideb, mas também de dar autonomia aos municípios, de fazer uma ligação direta com o governo federal na aquisição dos convênios e tudo. Até na época que eu estava desenvolvendo a minha pesquisa, quando as pessoas que eu entrevistei relatou que, antes, para conseguir fazer a adesão de um convênio, de conseguir, conquistar algum recurso, o município, o prefeito ou secretário de educação, ele tinha que correr atrás dos deputados, do governador, para fazer, conseguir esses convênios. E eu acho que uma conquista que o PAR tinha trazido para os municípios é justamente essa ligação direta, de não estar correndo atrás de deputado, ou de ninguém para fazer a adesão a um convênio, para conseguir, conquistar uma obra no município. E eu acho que esse ciclo do PAR regrediu, porque novamente o PAR agora está vinculando algumas ações a emendas parlamentares, e essas emendas parlamentares, a gente recebe um assédio muito grande de deputados, de pessoas que estão por trás disso aí, querendo algo em troca. Então assim, 'eu vou te beneficiar com uma obra de uma escola, ou com ônibus'. Recentemente a gente recebeu um ônibus, que foi via emenda parlamentar, que era uma ação do PAR, mas de certa forma, essa pessoa que te beneficiou ou que beneficiou o município, futuramente ele vai te assediar para você conquistar votos. Eu achei isso péssimo, acho que nesse sentido regrediu.*

De acordo com os argumentos de Abrucio (2007, p. 84), a linha tênue que une os eleitos a seus eleitores contribui com [...] "o clientelismo e o patrimonialismo em várias instâncias de poder, sobretudo no plano subnacional. Daí que a manutenção do atual sistema político reforça as piores características do modelo administrativo.". Assim, observamos que, as falas do/a

entrevistado/a Aroeira corroboram a aplicação de práticas político-partidárias com interferências na execução de políticas educacionais, sobretudo em iniciativas que demandam recursos financeiros, como as decorrentes do PAR, as quais estão servindo de barganha eleitoreira, em detrimento da real função que é proporcionar uma educação capaz de responder aos interesses da população.

Essas práticas de viés clientelista contribuem para a ascensão das desigualdades sociais e educacionais entre municípios e estados, na medida em que há a prioridade de destinação de recursos a alguns entes em prejuízo de outros com menor colégio eleitoral, como é o caso de Belo Campo/BA, ou ainda, quando há um menor apoio político naquela região. Nesse sentido, concordamos com o/a entrevistado/a Aroeira ao afirmar que, nesse aspecto, houve uma regressão para a consecução de ações que decorram das solicitações efetivadas via PAR, pois, neste caso, há uma pseudoautonomia por parte dos entes subnacionais, os quais apenas se responsabilizam pela execução dos recursos recebidos, sem, no entanto, terem, muitas vezes, suas reais necessidades atendidas.

Diante disso, buscamos realizar uma análise das condições infraestruturais e dos recursos pedagógicos que encontramos nas escolas situadas no campo do município de Belo Campo/BA para verificarmos as ações executadas entre o período de 2011 e 2022. Inicialmente, constatamos que, no tocante à acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, houve um significativo avanço nesse lapso temporal, sendo que, em 2011 nenhuma escola tinha acessibilidade e, em 2022, sete escolas no campo já possuem tal especificidade. Além disso, 69% das escolas no campo, ou seja, 20 escolas têm dependências acessíveis, sendo 24% com sanitários acessíveis.

No que diz respeito aos serviços básicos encontrados nas escolas no campo, verificamos que 100% das escolas, ou seja, todas as 29 unidades, possuem fornecimento de alimentação e têm água filtrada, além de todas elas terem energia elétrica, uma conquista do município que tem assegurado os preceitos legais do Decreto nº 7.352/2010. O abastecimento de água nessas unidades escolares é feito por água de poço artesiano em 72% das escolas, sendo 34% de água de cacimba e outros 3% por meio de água de fonte de rio. O esgoto sanitário dessas escolas é 100% via fossas. No quesito tratamento de lixo, todas as escolas fazem o uso da queima dos seus lixos, sendo que nenhuma delas se utilizam de práticas sustentáveis como a reciclagem para destinação do lixo.

No tocante às dependências físicas que estruturam as escolas no campo, ficou constatado que, em 2011, algumas escolas não possuíam sanitários dentro das escolas. Já em 2022, todas as escolas têm sanitários internamente. O mesmo ocorre com a dependência

cozinha, uma vez que, há 11 anos, encontravam-se escolas sem cozinhas e, em 2022, isso já não foi visto, posto que houve a contemplação de todas as escolas no campo com essa dependência. Essa é uma conquista que reflete na qualidade da alimentação fornecida pela escola, a considerar que, com 100% da alimentação sendo fornecida pela própria escola, contar com a dependência cozinha para esse fornecimento é de suma importância para garantir qualidade ao serviço ofertado.

Ficou evidente também melhorias quanto ao atendimento a pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visto que, em 2011, as escolas no campo não possuíam nenhuma sala de atendimento especial, sendo que, atualmente, 14% delas, ou seja, 4 unidades contam com tal dependência, sendo que muitos municípios do TISB não contam com nenhuma dessas salas. Além disso, foram notadas algumas ações para melhorias quanto a atividades de desporto e lazer, com a construção de quadras de esportes. Em 2011, não havia escolas no campo com quadras esportivas, já, em 2022, três escolas as possuem.

No entanto, observamos que muitas ações, que poderiam ter sido efetivadas, ficaram estagnadas desde 2011, ao registrarmos que muitas escolas que possuíam determinadas dependências mantiveram esses mesmos departamentos, com a ausência de implementação de ações para elevar, ou buscar melhorias ou novas dependências para ampliar ou aprimorar os serviços já ofertados, a exemplo dos laboratórios de informática, em que apenas uma escola desde 2011, possui tal espaço; sala de diretoria que também apenas uma unidade possui; sala de leitura que nenhuma escola possui desde 2011; e laboratório de ciências que também não encontramos em nenhuma escola desde o início do recorte temporal desta pesquisa, segundo o QEdu (2023).

Por outro lado, para além da estagnação das ações, houve, pelo contrário, um retrocesso em alguns quesitos que contemplam as dependências das escolas no campo do município de Belo Campo/BA. Em 2011, três escolas possuíam sala de professores, espaço primordial para discutir e articular ações em prol do atendimento aos/às estudantes do campo. Em 2022, apenas uma escola conta com tal espaço. Além dessa regressão, a ausência de bibliotecas nas escolas no campo é outro fator que chama a atenção.

O fato de não haver bibliotecas no campo gera várias problemáticas que culminam, dentre tantas outras, na evasão escolar, já que o/a aluno/a não dispõe de materiais didáticos que contemplam as necessidades do/a educando/a. Além disso, as desigualdades educacionais e as distorções idade-série são frutos dessas ausências não asseguradas pelo Estado, como provedor direto do acesso dos/as educandos/as às políticas educacionais. Cabe registrar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) assegura a importância dessa dependência em todas

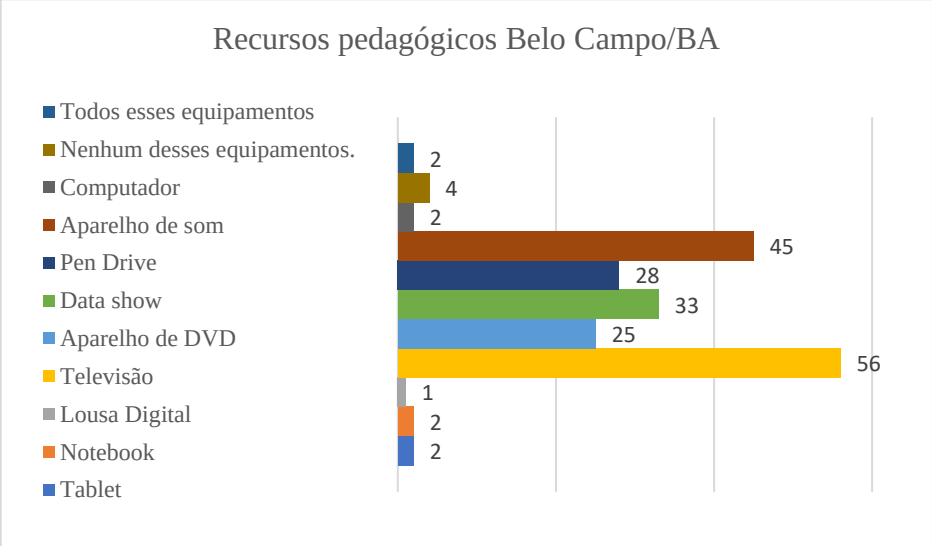
as escolas, conforme demonstra a estratégia 7.20, a qual afirma a relevância da criação de mecanismos para implementar condições que levem à universalização das bibliotecas nas instituições educacionais.

Ao adentrarmos nas questões relacionadas à tecnologia e a alguns equipamentos utilizados como recursos pedagógicos, observamos que todas as escolas no campo possuem internet, o que pode ser considerado como um expressivo progresso, já que, em 2011, apenas 3% das escolas, ou seja, apenas uma escola tinha acesso à internet. Além disso, nenhuma unidade tinha banda larga, sendo que, em 2022, todas elas possuíam tal serviço. Portanto, mesmo em face de algumas dificuldades na alocação de recursos, verificadas em quase todos os municípios do Território Sudoeste Baiano, Belo Campo/BA, no quesito tecnológico, sobressaiu positivamente, em direção a melhorias na educação do município.

No que se refere a aparelhos e equipamentos, 20% (sete unidades) das escolas no campo possuíam, em 2011, aparelhos de DVD e 23% (oito unidades) delas tinham televisores. Em 2022, esse número sobe para 34% e 62% respectivamente, ou seja, 10 escolas têm DVDs e 18 escolas possuem aparelhos de televisão. No quesito impressoras, verificamos que apenas uma escola tinha o equipamento em 2011, já em 2022, seis escolas possuem impressoras. Por outro lado, as escolas no campo não possuem parabólicas ou copiadoras desde 2011, sendo que, como retrocesso, encontramos uma escola que possuía retroprojetor em 2011, porém atualmente nenhuma delas possui o equipamento.

Cabe registar que esses são os equipamentos atualmente reconhecidos pelo Estado (MATIAS, 2023) e que encontramos nas plataformas de dados educacionais, como o QEdu. Contudo há uma necessária atualização dessas plataformas para que se contemple novas ferramentas pedagógicas em utilização. Com o avanço tecnológico, podemos observar o uso de computadores, notebooks, lousas digitais, pen drives, data show, como sendo equipamentos essenciais e de uso rotineiro pelos profissionais da educação, já que contribuem para a ampliação de possibilidades no ensino-aprendizagem. Dessa forma, pelo questionário do GEPEMDECC, foi perguntado a 82 profissionais de Belo Campo/BA quais os equipamentos tecnológicos que existem na escola onde trabalham, e obtivemos as seguintes respostas, registradas no gráfico 17:

Gráfico 17 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Belo Campo/BA.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados do GEPEMDECC.

Nesse sentido, podemos observar que, mesmo que algumas escolas não contemplem alguns dos equipamentos listados pela plataforma QEdu, outros instrumentos estão sendo utilizados como recursos pedagógicos, os quais oferecem maiores alternativas de trabalho, além de auxiliarem os profissionais na celeridade e no desenvolvimento de suas atividades. Pelo gráfico 17, notamos também que ainda há escolas que não possuem tais equipamentos e outras são beneficiadas com um número bastante reduzido. Assim, visando ao direito dos/as estudantes em terem uma educação de qualidade, o quantitativo de recursos pedagógicos utilizados nas escolas precisa ser revisto, já que são dispositivos fundamentais que devem existir em todas as unidades educacionais e em número suficiente.

Dessa maneira, agrupamos todas as informações encontradas nas plataformas oficiais educacionais no quadro 25, o qual demonstra as principais iniciativas realizadas nas escolas no campo de Belo Campo/BA entre 2011 e 2022.

Quadro 25 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Belo Campo – 2011/2022

Quesito	**Descrição**	**BRASIL**		**BAHIA**		**BELO CAMPO**	
		2011	**2022**	**2011**	**2022**	**2011**	**2022**
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**35**	**29**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**- 17,14%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	24%

	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	0%	69%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	0%	24%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	100%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	69%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	3%	0%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	94%	100%
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	3%	3%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	0%	0%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	0%	10%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	3%	3%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	9%	3%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	14%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	0%	0%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	74%	72%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	11%	34%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	14%	3%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	0%	0%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	94%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	0%	0%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	6%	0%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	0%	0%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	100%	100%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	0%	0%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	0%	0%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	89%	100%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	11%	0%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	0%	0%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	0%	0%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	3%	100%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	0%	100%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	20%	34%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	3%	21%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	0%	0%
	Copiadora	11%	16%	6%	13%	0%	0%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	3%	0%
	TV	43%	52%	36%	60%	23%	62%

Fonte: Elaborado pela autora (Plataforma QEdu 2023)

Dessa forma, podemos observar que, mesmo ao caminhar em passos lentos, as escolas no campo do município de Belo Campo/BA, junto à gestão municipal, conseguiram implementar algumas ações, as quais ficaram evidentes pelas melhorias alcançadas nos espaços escolares e na aquisição de alguns recursos pedagógicos utilizados pelas escolas. Conseguimos notar um empenho considerável da gestão municipal tanto no que diz respeito a melhorias em

seus espaços educacionais, quanto ao cumprimento das legislações vigentes, ao compararmos Belo Campo/BA com os outros municípios do Território.

No entanto, verificamos, em muitas ocasiões, que a realidade educacional do município pouco foi alterada, desde o segundo ciclo do PAR até os dias atuais, e, em certos casos, foram apontados alguns retrocessos, os quais reafirmam que ainda são necessárias muitas ações, além de muito esforço e engajamento político por parte dos gestores educacionais de Belo Campo/BA, seja para consecução de maiores aportes de recursos financeiros, seja pelo reconhecimento das necessidades educacionais dos/as estudantes do campo, para se alcançar uma educação de qualidade e que contemple a realidade das escolas campesinas.

4.2.1.4 Estudo no município de Vitória da Conquista/BA

Em observações realizadas junto às categorias do método dialético e sua aplicabilidade nas pesquisas sobre políticas educacionais, observamos que o processo cognoscível da realidade investigada só é possível se reconhecermos que, no alcance da essência pretendida, não encontraremos algo linear, estático ou homogêneo, a julgar pelas interconexões amplas que envolvem tais políticas, além da pluralidade de intencionalidades mediadas nesse processo de embates de interesses contraditórios, visto que, como nos afirma Freire (1996, p. 56) não existe neutralidade. A "educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.".

Assim sendo, quando trazemos a este trabalho a importância da elevação da qualidade educacional aos povos do campo, sendo do Estado a responsabilidade pela provisão de recursos necessários para tal fim, também estamos reafirmando que a quantidade desses recursos tem idêntica relevância para se alcançar uma educação desejável, dado que, como método utilizado nesta pesquisa, o MHD, como argumenta Cheptulin (1982, p. 216), "[…] reconhece não apenas as mudanças quantitativas e qualitativas, e sua correlação, mas considera também que essa é uma das leis fundamentais do movimento e do desenvolvimento da matéria".

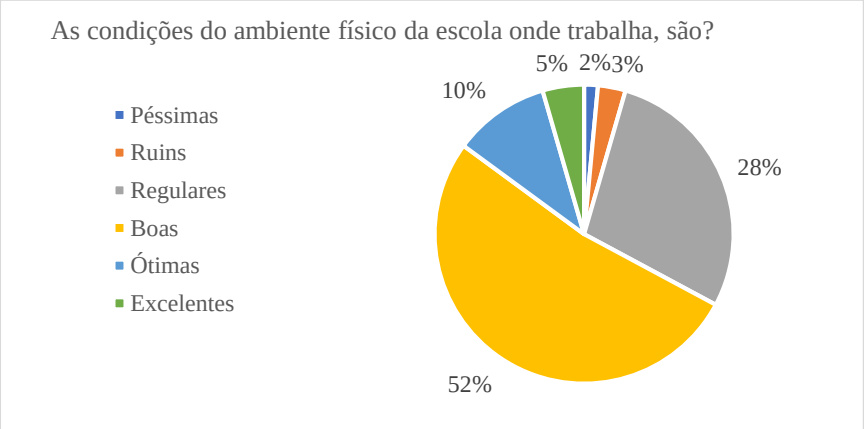
Nesse sentido, qualidade e quantidade estão intrinsecamente ligadas. Como uma unidade dialética, na ausência de uma, ambas estarão em desarmonia com o movimento e desenvolvimento da matéria, que, neste caso, efetiva-se com o alcance de patamares mais

elevados no que diz respeito às políticas educacionais para os povos campesinos. Afirmamos também que é nessa ausência de interconexão entre essas categorias que a Educação Rural prevalece, uma vez que, com a ausência de quantidade mínima de recursos necessários, é pouco provável que a qualidade educacional se eleve. Ou seja, a Educação do Campo, como uma perspectiva contra-hegemônica à Educação Rural, sem os aportes essenciais para os enfrentamentos, sucumbe-se aos propósitos capitalistas entrelaçados à figura da Educação Rural.

Portanto, nessa totalidade que abrange o conhecimento sobre as condições infraestruturais das escolas no campo de Vitória da Conquista/BA e também os recursos pedagógicos existentes e utilizados nessas escolas, ao falarmos de quantidade, também estamos falando de qualidade da educação que está sendo ofertada nesses espaços. A quantidade está diretamente relacionada a qualidade e vice-versa, já que, ambas formam uma totalidade de complexos que envolvem a objetividade e a subjetividade, que, em unidade, forja-se a unidade da essência humana. (KOSIK, 2002).

Dessa forma, para compreendermos como estão sendo avaliadas as condições infraestruturais das escolas de Vitória da Conquista/BA, assim como fizemos nos outros municípios, lançamos mão do questionário do projeto de pesquisa do GEPEMDECC, o qual foi respondido por 67 profissionais da educação deste município. Em que pese a subjetividade que se faz presente nas respostas, pela objetividade em que se delineia os achados dessa pesquisa nas plataformas educacionais, confrontar essas informações é de suma importância para compreensão do nosso objeto investigado. Assim, as respostas obtidas foram transportadas para o gráfico 18, apresentado abaixo.

Gráfico 18 – Avaliação dos profissionais quanto às condições infraestruturais das escolas de Vitória da Conquista/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2023).

Pelas respostas dos/as profissionais, podemos notar que as escolas de Vitória da Conquista/BA, de modo geral, encontram-se em condições satisfatórias, haja vista que, 52% dos/as respondentes afirmaram que o ambiente físico das escolas onde trabalham está em estado bom, outros 10% disseram que as estruturas dessas escolas estão ótimas e outros 5% asseveraram que as escolas se encontram em condições excelentes. Ou seja, um total de 67% dos/as profissionais acredita que as escolas necessitam de poucas ou nenhuma iniciativa para melhorar a situação infraestrutural dessas unidades, posto que já se encontram em patamares elevados de qualidade. No entanto, 5% dos/as participantes da pesquisa avaliam que as condições das escolas em que atuam precisam de ações iminentes, já que estão em estado físico precário.

Dessa forma, para chegarmos à essência investigativa, primeiramente verificamos a necessidade de conhecermos alguns dados que nos remeteriam a analisar, de forma mais geral, o nosso objeto investigado. Assim, observamos que Vitória da Conquista conta atualmente com um significativo número de matrículas, com um total de 61.939, sendo 12.359 localizadas no campo e 49.580 na cidade, reflexo de um município predominantemente urbano. Em 2011, esse número era, respectivamente de 15.470 e 50.798, ou seja, houve uma redução de 20,10% de matrículas no campo, ao passo que, na cidade, houve redução de 2,39%. Números bastante distantes que podem ser retrato do fechamento de 67 escolas no campo entre 2011 e 2022.

O município, que tem a maior arrecadação própria do Território do Sudoeste Baiano, tem sobressaído em direção à elevação da qualidade educacional mensurada pelo IDEB. Com aproximação à qualidade da educação de países desenvolvidos, que, segundo o MEC (2018) gira em torno da média de número “6”, Vitória da Conquista/BA saiu de 3,8 para 5,6, no que se refere aos anos iniciais de ensino, e de 3,1 para 5,2, no tocante aos anos finais, o que reverberou no crescimento de 47,36% na qualidade educacional dos anos iniciais e 67,74% nos anos finais, um número positivo, mas que necessita de maior investigação, a julgar pela mensuração restritamente quantitativa desses dados.

Ao analisarmos, no recorte temporal entre 2011 e 2022, as ações implementadas com foco na infraestrutura física e na aquisição ou implantação de recursos pedagógicos em escolas localizadas em comunidades campesinas pertencentes ao município de Vitória da Conquista, observamos alguns saltos qualitativos (CHEPTULIN, 1982), bem como desafios, além de perspectivas que sobressaltam a importância de iniciativas para que se possa vislumbrar uma educação de qualidade e com as especificidades que abarcam os anseios da população do campo.

Ao começarmos pela análise das condições de acessibilidade às pessoas com mobilidade reduzida, as escolas situadas no campo têm recebido, paulatinamente, maior atenção por parte dos gestores, sendo que atualmente contam-se com 12 escolas acessíveis, ao passo que, em 2011, não havia nenhuma unidade com o devido suporte. Além disso, em 2011, apenas oito escolas possuíam dependências acessíveis, já em 2022, 53 unidades escolares já contavam com algumas dependências com acessibilidade. Pouco se avançou em relação aos banheiros com acessibilidade, sendo uma das dependências com maior necessidade de adaptações, em 2011 seis banheiros eram acessíveis, atualmente apenas 14 são, num universo de 77 escolas no campo.

No que se refere aos serviços básicos ofertados, todas as escolas no campo fornecem alimentação aos estudantes, sendo que duas delas não possuem cozinhas, o que dificulta o atendimento adequado a esses estudantes, além de expor os alimentos a situações de riscos de contaminação, uma vez que ter cozinhas em seus estabelecimentos é essencial para o tratamento e preparo da merenda escolar. Ademais, apenas uma escola não conta com água filtrada, realidade que perdura desde 2011. Em 57% das escolas, ou seja, 44 unidades, a água é tratada por meio da rede pública, sendo que 13 escolas contam com o suporte de poços artesianos, outras 10 unidades utilizam a água oriunda de cacimbas e em outras 18 escolas não há água, o que contribui para a oferta da educação de forma precarizada, já que o fornecimento de água é um serviço basilar que reverbera no ensino-aprendizagem dos estudantes, além de estar em dissonância com as legislações, como o Decreto nº 7.352/2010.

Em 100% das escolas situadas no campo de Vitória da Conquista/BA, há energia elétrica, sendo que em 2011 ainda existiam escolas que não possuíam esse serviço básico. Sobre o esgotamento sanitário, a grande maioria das escolas utilizam-se de fossas para o tratamento do esgoto, sendo 95% delas. Apenas três escolas fazem uso da rede pública de esgoto e em outras duas unidades o esgoto é inexistente, sendo um desafio que ainda precisa ser superado para alcance de todas as unidades escolares com o atendimento a esse serviço essencial. No tocante ao tratamento do lixo escolar, em 37 escolas há a coleta periódica; outras 39 unidades fazem uso da queima dos seus lixos, o que é um agravante contra à preservação ambiental e traz riscos à saúde humana. Além disso, uma escola joga o lixo em outra área e outras 22 unidades fazem outras destinações com o lixo escolar.

No que diz respeito às dependências físicas existentes nas escolas, atualmente, em todas as unidades existem sanitários na parte interna das escolas, o que pode ser considerado uma conquista, já que, em 2011, algumas escolas não possuíam banheiros em seus espaços internos. No que se refere à composição de salas, atualmente apenas três escolas possuem salas de

atendimento especializado; outras nove escolas possuem salas de leitura, sendo que, em 2011, eram 21 escolas; 19 unidades contam com o apoio de salas de diretoria; 27, com salas de professores, sendo que em 2011 eram 26.

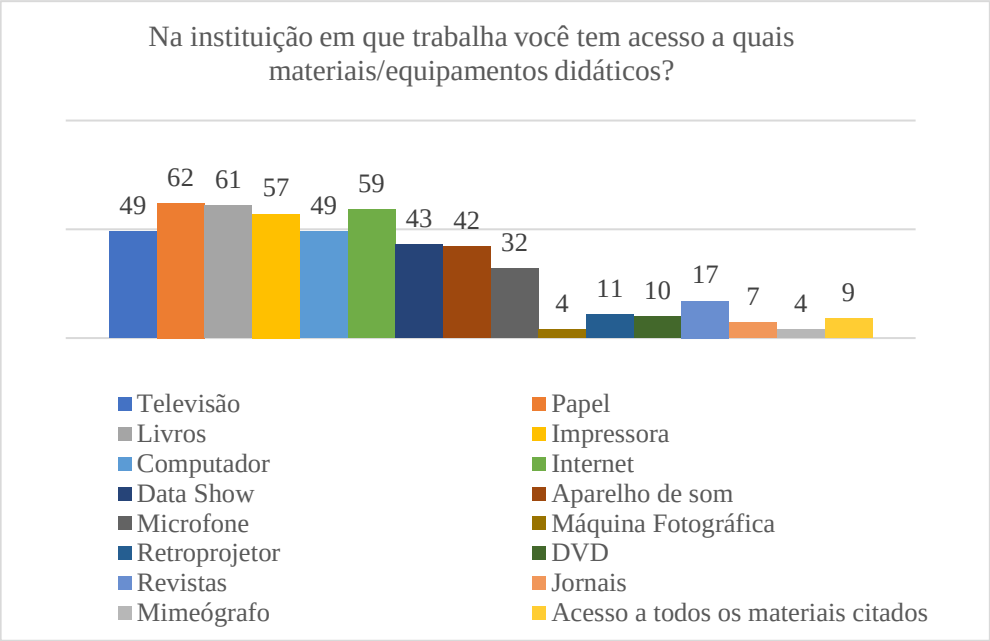
No recorte inicial da pesquisa, havia 12 escolas que possuíam laboratórios de informática, já em 2022, apenas quatro possuem o espaço, um retrocesso que vai na contramão das metas estipuladas pelo PNE (2014-2024). Contraditoriamente, em 2011, eram raras as escolas situadas no campo que possuíam acesso à internet. Em 2022, 64 escolas, ou seja, 83% delas possuem tal acesso, o que poderia/deveria gerar a construção e implementação de novos laboratórios de informática, sendo que as iniciativas foram em retrocesso a essa conquista expressiva no campo, com a desativação de oito laboratórios.

Além do mais, apenas uma escola tinha laboratório de ciências em 2011, e em 2022, esse único laboratório já se encontra desativado. No quesito bibliotecas, em 2011 não havia escola que tivesse a dependência, sendo que, em 2022, cinco escolas possuem bibliotecas, um ganho significativo, mas que, ao mesmo tempo, demonstra uma lentidão na conquista de espaços importantes para a elevação da qualidade educacional. Ademais, no tocante às condições de lazer e de práticas desportivas, apenas duas escolas, desde 2011, contam com quadras de esportes, quantidade ínfima diante do universo de 77 escolas no campo.

No tocante aos equipamentos e aparelhos tecnológicos utilizados nas escolas no campo, ainda segundo as informações coletadas na plataforma QEdu (2023), verificamos que houve uma queda expressiva no quantitativo desses recursos, sendo que, em 2011, 61 escolas possuíam aparelhos de DVD, em 2022, apenas 14 escolas contavam com tal suporte. Havia também impressoras em 39 escolas, ou seja, em 27% das escolas em 2011. Já em 2022, havia impressoras em 23% das escolas no campo, ou seja, apenas em 18 unidades atualmente, porcentagem que reflete o fechamento expressivo das escolas campesinas.

Ademais, o número de aparelhos como retroprojetores, parabólicas e copiadoras são mínimos no município. No entanto, muitos outros instrumentos estão sendo utilizados pelos/as profissionais da educação e que, pela ausência de atualização nos bancos de dados educacionais, não estão sendo computados como recursos pedagógicos oficiais. E é nesse sentido que Matias (2023) nos alerta sobre a importância desse reconhecimento por parte do Estado, haja vista o avanço tecnológico dos últimos anos e a necessidade de utilização desses materiais em sala de aula, sobretudo em escolas localizadas no campo. Assim, no gráfico 19, pelas respostas obtidas no questionário do projeto de pesquisa do GEPEMDECC, são apresentados alguns recursos que são encontrados nas escolas de Vitória da Conquista/BA, pelo quantitativo de profissionais respondentes.

Gráfico 19 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Vitória da Conquista/BA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do GEPEMDECC (2023).

Podemos observar que alguns aparelhos estão sendo substituídos por outros que realizam tarefas com maior velocidade e precisão como retroprojetores e mimeógrafos, além de, pelo avanço tecnológico, já não suprirem mais as necessidades dos profissionais que trabalham no setor educacional. Já outros equipamentos como TVs e impressoras ainda são muito utilizados, sendo que não houve substituição, mas sim aprimoramento e atualização dessas ferramentas, as quais fazem com que os profissionais necessitem de formação adequada para manuseá-los. Ademais, computadores, data shows, impressoras também estão nesse rol de utilização, uma vez que o acesso à internet se tornou um fator primordial no processo de ensino-aprendizagem, além de serem instrumento de facilitação para a realização de atividades.

Cabe registrar que, para a apresentação desses dados, houve a preocupação em contabilizá-los por unidade educacional, posto que, ao levar em consideração apenas a porcentagem dessas informações, correríamos o risco de chegar a uma pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002) da realidade desses fenômenos. A exemplo disso, em 2011 apenas 48% das escolas no campo possuíam aparelhos de TV, ao passo que, em 2022, 73% delas contam com o equipamento, segundo o QEdu (2023). No entanto, em 2011 esse número era de 69 escolas, já em 2022, apenas 56 escolas têm TVs. Ou seja, por mais que houve uma elevação da porcentagem, para chegarmos à essência da investigação, foi preciso levar em consideração o quantitativo de escolas no campo no início e no final do lapso temporal desta pesquisa. Dessa

forma, agrupamos todas essas informações no quadro 26, o qual detalha, com melhor visualização, os achados desta pesquisa.

Quadro 26 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas "no" campo do município de Vitória da Conquista – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		Vitória da Conquista	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		**75.678**	**52.085**	**12.299**	**7.508**	**144**	**77**
Porcentagem de fechamentos		**- 31,17%**		**- 38,95%**		**- 46,52%**	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	16%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	6%	69%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	4%	18%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	99%	99%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	44%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	0%	6%
	Cozinha	87%	93%	80%	94%	99%	97
	Lab. de informática	18%	13%	12%	8%	8%	5%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	1%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	15%	12%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	1%	3%
	Sala da diretoria	34%	39%	26%	36%	14%	25%
	Sala de professores	20%	30%	14%	26%	18%	35%
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	1%	4%
Serviços	Água tratada (pública)	24%	33%	33%	50%	30%	57%
	Água poço artesiano	25%	33%	18%	22%	9%	17%
	Água de Cacimba	28%	23%	26%	26%	42%	13%
	Água de fonte de rio	17%	13%	16%	10%	2%	0%
	Água inexistente	10%	6%	10%	3%	19%	23%
	Energia elétrica (pública)	80%	90%	80%	97%	89%	100%
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	0%	0%
	Sem energia elétrica	15%	6%	17%	1%	11%	0%
	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	3%	4%
	Esgoto (fossa)	81%	80%	88%	83%	95%	95%
	Esgoto inexistente	15%	12%	8%	6%	2%	3%
	Lixo com coleta periódica	22%	41%	19%	49%	21%	48%
	Lixo (queima)	68%	57%	68%	51%	88%	51%
	Lixo (joga em outra área)	14%	10%	14%	5%	0%	1%
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	1%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	2%	0%

	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	0%	29%
Tecnologia	Internet	10%	63%	6%	73%	4%	83%
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	3%	3%
Equipamentos	Aparelho de DVD	39%	35%	34%	37%	42%	18%
	Impressora	28%	42%	22%	47%	27%	23%
	Parabólica	14%	12%	10%	11%	6%	3%
	Copiadora	11%	16%	6%	13%	10%	5%
	Retroprojetor / Projetor	9%	5%	6%	2%	7%	3%
	TV	43%	52%	36%	60%	48%	73%

Fonte: Elaborado pela autora (Plataforma QEdu 2023)

Dessa forma, notamos que, em Vitória da Conquista/BA houve algumas conquistas para a educação do município, especificamente para as escolas localizadas no campo. Podemos citar o avanço no quesito acessibilidade, sendo que quase 70% delas têm dependências acessíveis, além de 12 escolas acessíveis e criação de salas de atendimento especial. Houve também o acesso à energia elétrica em todas as escolas no campo, haja vista que em 2011 essa era uma problemática de algumas escolas do município. Outro avanço foi a criação de bibliotecas em cinco escolas no campo, um passo importante rumo às melhorias educacionais como um todo.

No entanto, de maneira geral, ao levar em consideração o fechamento de escolas, a ínfima implementação de ações, a diminuição de recursos pedagógicos e a continuidade e manutenção de algumas situações que se perduram, podemos considerar que Vitória da Conquista/BA ainda se encontra em déficit educacional, no que concerne à educação voltada aos povos do campo.

Nesse aspecto, com uma perspectiva que tem por objetivo, dentre outros, a superação dessa lógica de fechamentos de escolas no campo, a execução de iniciativas que levem em consideração os anseios da população campesina, no sentido de valorização e fortalecimento das comunidades do campo, a Educação do Campo, assim como nos outros municípios pesquisados, é suprimida pelas práticas e influências exercidas pela Educação Rural, a qual mais se preocupa com a expansão e acumulação do capital, que tem o Estado como principal aliado, o qual é também possuidor do dever dessa realização de ações para melhorias educacionais junto à população do campo.

Dessa forma, ao analisar as ações, no que diz respeito à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos das escolas no campo de municípios localizados no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, podemos afirmar que, em 11 anos, entre 2011 e 2022, início do segundo ciclo do PAR e já adentrando no quarto ciclo, poucas ações foram realizadas para acentuar a qualidade educacional do território, o que vai de encontro com os índices mensurados pelo IDEB. Numa perspectiva de transformação da realidade, práticas de escassez, com a

utilização de recursos abaixo do mínimo necessário, ainda estão presentes nos municípios investigados.

Assim, vislumbrar possibilidades que transforme dada realidade, com as categorias de qualidade e quantidade, ambas em lados opostos, seria, para além de utópico, ingênuo, haja vista que a realidade se transforma a partir de ações concretas, que assegurem uma igualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2004) e real, tendo em vista um projeto societário para além do capital. Garantir condições mínimas satisfatórias para as escolas situadas no campo requer compromisso do poder público, mas também requer muitas reivindicações por parte dos movimentos sociais do campo, pois, como argumenta o mesmo autor, um progresso duradouro para a classe trabalhadora é inviável para o capital.

No entanto, devemos considerar que, por mais que há muito que se fazer para alcance da oferta de uma educação que seja verdadeiramente do campo, as necessidades educacionais encontradas atualmente no campo não ultrapassam aquilo que é de dever do Estado, ou seja, é preciso cada vez mais resistir no campo, lutar e cobrar do poder público ações que lhes são de direito. A Educação do Campo, para além da escolarização, caminha em direção a essa práxis transformadora. Dessa maneira, é preciso resistir aos entraves encontrados, pois enquanto existir forças contra-hegemônicas, haverá novas possiblidades para transformação dessa realidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo objetivou, pela construção do caminho teórico-investigativo na perspectiva da práxis transformadora, construir os pilares necessários para que se chegasse ao conhecimento da essência da pesquisa, o qual se efetivou pela análise das ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo, por meio da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos, em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, com recorte temporal entre os anos de 2011 e 2022. E, ao recorrermos ao Materialismo Histórico Dialético, como percurso teórico-metodológico, pela força prática exercida, compreendemos a totalidade da qual a realidade concreta da investigação faz parte, além das nuances, avanços e retrocessos que demarcam a passagem do conhecimento espiralado de um estágio a outro, conforme aproximação às múltiplas determinações do estudo proposto.

Para tanto, conhecer os distintos projetos societários atualmente inseridos no contexto rural brasileiro foi imprescindível para a compreensão da totalidade da pesquisa, além de alcançar um de seus objetivos específicos, o qual se assenta na elucidação da Educação do Campo, e suas bases fundantes nas lutas e enfrentamentos dos movimentos sociais do campo, em defesa do reconhecimento dos direitos dos povos campesinos, não somente em ter uma educação de qualidade, mas também em ter seus espaços de vivências respeitados, como fonte de subsistência, de existência e de produção da vida, os quais formam as contradições dialéticas que aprofundam os embates no campo desde primórdios do Brasil colonial, os quais trazem, como pano de fundo, as questões agrárias.

Além disso, foi necessário compreender os aspectos gerais do surgimento do Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo um instrumento de contribuição para efetivação de políticas públicas educacionais, e o papel fundamental do Regime de Colaboração entre os entes federados, para que o PAR se concretizasse via iniciativas demandadas pelas esferas subnacionais, enquanto mecanismo de descentralização de recursos federais, sendo o segundo objetivo específico demarcado pela pesquisa. Assim, ficou evidente a importância das ações desencadeadas via execução do PAR para melhoria da educação do País. No entanto, muitas foram as contradições verificadas, desde elaboração até a consecução dos recursos por meio do PAR, sendo a barganha político-partidária uma das maiores problemáticas vivenciadas hoje no acesso a essas ações, uma vez que interfere negativamente no envio dos recursos, a julgar pela ausência de transparência na destinação desses recursos descentralizados.

Ao buscar pela consecução do terceiro objetivo específico, que se propôs a identificar as ações decorrentes da execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) em sua Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos e seu envolvimento junto à Educação do Campo de municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, nos anos entre 2011 e 2022, verificamos a necessidade de selecionarmos algumas cidades para compor a totalidade da investigação, sendo que todos os municípios desses territórios, que se somam em 32 cidades, tornaram a pesquisa inviável, devido à extensão e dimensão dos dados que poderiam ser contemplados. Dessa forma, foram realizados estudos nos municípios de Macaúbas, Caturama, Paramirim (Bacia do Paramirim) e Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo e Vitória da Conquista (Sudoeste Baiano), os quais evidenciaram as seguintes informações:

No tocante ao Território de Identidade da Bacia do Paramirim, deparamos em Macaúbas/BA com alguns desafios para a implementação do Regime de Colaboração, o qual se encontra sem a devida norma regulamentadora, o que traz empecilhos como a comunicação e o relacionamento do ente federado e a União, além da ausência de compreensão na utilização de critérios para seleção dos municípios que serão atendidos por recursos federais descentralizados. Em relação à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos, observamos alguns avanços nos quesitos acessibilidade, construção de quadras de esportes, serviços de água, energia, esgotamento sanitário, internet e banda larga.

Por outro lado, houve uma redução de recursos pedagógicos como impressoras, aparelhos de dvds, antenas parabólicas, retroprojetores, copiadoras e tvs. Com 11 anos de retrocessos com fechamento de 76 escolas no campo, 18 delas apenas no ano de 2022, constatamos a construção de uma unidade escolar no campo e reformas de escolas que se encontram fechadas, o que demonstra que Macaúbas/BA vem reconhecendo, mesmo que minimamente, a importância das escolas localizadas no campo, como um direito a ser assegurado a toda população campesina.

Em Caturama/BA, observamos uma manutenção do *status quo* das condições infraestruturais e uma tênue elevação de alguns recursos pedagógicos, sendo que há um sobressalto da ausência de perspectiva transformadora da realidade na qual o município está inserido. Com recursos próprios insuficientes, Caturama/BA necessita de ações, como as decorrentes do PAR, para vislumbrar mudanças positivas na situação educacional do município, que, em 11 anos, não registra avanços significativos, com desafios contumazes. Como avanços, encontramos o fornecimento de alimentação, construção de duas quadras, energia em todas as unidades campesinas, acesso à internet e um leve aumento de aparelhos de DVDs, impressoras,

parabólicas, copiadoras e TVs. Como desafios, verificamos a inexistência de água filtrada em algumas escolas, ausência de sanitários dentro das unidades, escolas sem cozinhas e a má utilização do lixo escolar.

Realidade constatada também em Paramirim/BA, município que registra um dos maiores índices de fechamento de escolas no campo do território. O município segue, a passos lentos, em direção à implementação de ações voltadas para a acessibilidade e para a construção e/ou reorganização de novas dependências, como bibliotecas e quadras esportivas. Verificamos também unidades escolares sem alguns serviços básicos, como água filtrada, coleta de lixo periódica e acesso à internet. Além disso, o município encontra-se também desprovido de alguns equipamentos e recursos básicos pedagógicos para o ensino-aprendizagem dos/as estudantes, portanto, com sérias necessidades para abarcar essas demandas educacionais no campo.

A realidade do Território de Identidade do Sudoeste Baiano não se encontra tão distante das nuances observadas no Território de Identidade da Bacia do Paramirim. Ao adentrarmos nas especificidades dos municípios selecionados para a pesquisa, deparamo-nos com um número abissal de fechamento de escolas no campo no município de Aracatu/BA. Com 80% das escolas campesinas com atividades encerradas, qualquer outro dado positivo que pudéssemos encontrar, seria ínfimo diante dessa barbárie. Porém, registramos algumas melhorias nos quesitos acessibilidade, alguns serviços básicos como alimentação e acesso à internet e a construção de algumas dependências como quadras esportivas. Por outro lado, mantêm-se práticas rudimentares como a queima de lixo das unidades escolares e esgotamento sanitário via fossas sépticas, que, mesmo sendo de uso habitual em áreas rurais, causam impactos ambientais expressivos.

Em Barra do Choça/BA, encontramos um perfil diferente quanto à aquisição de recursos financeiros via Plano de Ações Articuladas (PAR). Muitos foram os recursos adquiridos, porém ainda se verificaram alguns atrasos em serviços básicos e em equipamentos necessários para utilização de escolas localizadas no campo, como por exemplo a ausência de água filtrada, laboratórios de informática e, inclusive, até escolas sem internet, sendo um serviço tecnológico essencial atualmente. Cabe analisar, como indicação para pesquisas futuras, qual a equiparação da destinação desses recursos entre escolas situadas no campo e escolas da sede do município, uma vez que, a realidade educacional das escolas campesinas pouco foi alterada, sendo que ainda necessita de muita atenção pública para alcance das particularidades educacionais da população do campo.

Entre as totalidades encontradas entre Barra do Choça/BA e Belo Campo/BA, registramos uma relação dialética que, pela centralidade da mediação em que ambas estão postas, na perspectiva do todo, observamos uma contradição que sobressalta aos olhares investigativos lançados nesta pesquisa. Em que pese as dificuldades para obtenção de recursos notadas em Belo Campo/BA, o município registrou melhores condições educacionais nas escolas situadas no campo, em comparação a Barra do Choça/BA, município que não encontrou os mesmos obstáculos para a contemplação de recursos federais. Mesmo que Belo Campo/BA necessite de iniciativas importantes para ascensão das suas políticas educacionais, o município conseguiu registrar alguns avanços, mais expressivos, inclusive, do que aqueles encontrados em Barra do Choça/BA. No entanto, ainda verificamos ações que contribuem para a manutenção da Educação Rural exercida no município.

Já em Vitória da Conquista/BA, por mais que seja um município com maior poder político articulatório, por ser mais desenvolvido, com maior população, PIB, maiores receitas próprias, e também maior recebimento de transferências de recursos, verificamos que, diante desses dados, poucas iniciativas foram realizadas a partir do PAR 2 – (2011-2014). Podemos citar, por exemplo que, Vitória da Conquista/BA tem o mesmo quantitativo de quadras de esportes do que o município de Caturama/BA, no Território da Bacia do Paramirim, município com pouco mais de oito mil habitantes. A título de outro exemplo, citamos também o acesso à internet, sendo que em Aracatu/BA e Belo Campo/BA, todas as escolas no campo possuem tal acesso. Já em Vitória da Conquista/BA têm-se 13 escolas que ainda não têm esse acesso.

Desta forma, a partir desses pressupostos, destacamos que, mesmo em face do numeroso fechamento de escolas no campo em ambos Territórios, alegado como necessário para contenção de gastos, de forma a economizar os recursos financeiros dos entes, e, ao dispor desses recursos remanescentes, não houve melhorias significativas nas condições infraestruturais ou na aquisição de novos recursos pedagógicos com destinação às escolas que permaneceram em atividade no campo. Poucas foram as iniciativas desenvolvidas ao longo de 11 anos, sendo que, em muitos aspectos, nada foi modificado e em outros, pelo contrário, houve retrocessos, os quais precisam ser considerados em ações iminentes para que a educação desses municípios se sobressaia em direção a uma transformação positiva.

Além do mais, ficou evidente que, atualmente, a Educação do Campo, aquela que é almejada pelos movimentos sociais do campo, na figura da leitura do mundo, já referenciada neste estudo, encontra-se em embates constantes com a Educação Rural que ainda é prevalecente nos municípios investigados. Observamos, pela Educação Rural imposta nesses espaços educacionais, a presença das colonialidades do ser, na imagem dos povos campesinos

destituídos dos seus direitos, do saber, na elevação da educação urbanocêntrica em detrimento dos saberes do campo, e do poder, na oferta verticalizada da educação, pelo poder público, para os povos do campo e não junto a eles.

Por conseguinte, asseveramos que, ao agir de forma a remediar paulatinamente os problemas educacionais que envolvem as escolas no campo, que não se restringem apenas à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos existentes, o Estado tem contribuído para o Êxodo Rural Exógeno, o qual está envolto a um projeto societário do qual a Educação Rural é parte, cuja pretensão é expulsar o povo do campo. Para além de reafirmarmos o papel essencial da Educação do Campo a ser debatida e aprofundada junto aos povos do campo, também denunciamos, pela perspectiva comunitária e solidária que ela carrega em seus princípios, a construção das bases que reverberam na desmistificação dos propósitos expansionista do capital para o campo brasileiro, os quais demandam novas discussões, haja vista os limites, desafios, alternativas e oportunidades encontrados nesta pesquisa.

Assim, deparamo-nos com muitas questões que necessitam de continuidade investigativa, inclusive, podemos apontar a iminente finalização do PAR 4 (2021-2024) e possível início do quinto ciclo. No entanto, podemos afirmar que, na totalidade das pretensões do objeto investigado, encontramos a essência almejada, descortinamos a aparência que a nós estava posta pela cotidianidade e pelo senso comum que carregamos quando não estamos mergulhados na cientificidade do processo cognoscível e superamos a pseudoconcreticidade em que nos encontrávamos quando estávamos em contato direto com os fenômenos em estudo.

Dessa maneira, analisar as ações decorrentes da Dimensão IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos do PAR, no recorte temporal entre os anos de 2011 e 2022 (do segundo ciclo ao início do quarto ciclo do PAR), nas escolas situadas no campo de municípios dos Territórios Bacia do Paramirim e Sudoeste Baiano, foi de suma importância para compreendermos que estamos caminhando a passos muito lentos, com avanços, mas também, com registros de retrocessos, os quais necessitam de maior atenção por parte do poder público, com ações e iniciativas concretas que contribuam com o alcance de uma educação que esteja genuinamente junto à população campesina, a qual, assim como todos, tem o direito a uma educação pública, gratuita, heterogênea e de qualidade, em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP – Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. Edição Especial Comemorativa 67-86, 2007.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Diáspora: Viver entre-territórios e entre-culturas: In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Editora expressão popular, 2009.

ANAV, Roberto Vital. O retorno de Karl Marx: a redescoberta de Marx no século XXI. São Paulo: **Serpente. Fundação Perseu Abramo**, 2017.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-55.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 555-563.

BAHIA. Decreto 10.359, de 23 de maio de 2007. **Aprova o Regimento da Secretaria do Planejamento.** Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75653/decreto-10359-07. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Decreto Estadual nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. **Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências**. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Lei Estadual nº 10.705 de 14 de novembro de 2007. **Institui o plano plurianual da administração pública estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências.** Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10705-2007-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs**. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html. Acesso em: 14 de fev. 2023.

BAHIA. Resolução CEPRAM nº 2.945, de 22 de fevereiro de 2002, Conselho Estadual de Meio Ambiente – CEPRAM. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/wp-

content/uploads/2011/09/resolucao_2945_22_fevereiro_2002.pdf. Acesso em: 12 de fev. 2023.

BAHIA. Resolução CEDETER nº 04 de 05 de agosto de 2015. **Aprova o PARECER n° 01 de 01 de 04 de agosto de 2015, que dispõe sobre os pleitos de reconfiguração territorial para o Plano Plurianual, estabelecidos na Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014**.

BARBOSA, Catarina. Massacre de Eldorado do Carajás completa 24 anos: "Um dia para não esquecer". Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer. Acesso em: 09 de fev. 2023.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 725-751, 2005.

BLUME, Bruno André. **Emendas parlamentares: o que são e por que são polêmcas?**. 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/emendas-parlamentares/. Acesso em: 29 de jan. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Manual de emendas orçamento da União para 2023**. PLN 32/2022. Outubro 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/or2023/emendas/Manual_Emendas.pdf. Acesso em 29 de jan. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015. **Altera os arts. 165, 166 e 198 da Constituição Federal, para tornar obrigatória a execução da programação orçamentária que especifica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc86.htm Acesso em: 21 de fev. 2023.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022. **Altera a Constituição Federal, para dispor sobre as emendas individuais ao projeto de lei orçamentária, e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para excluir despesas dos limites previstos no art. 107; define regras para a transição da Presidência da República aplicáveis à Lei Orçamentária de 2023; e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc126.htm Acesso em: 21 de fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Orientativa de emendas parlamentares 2023 – Emendas em Educação**. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2023/emendas/cartilhas/MEC.pdf. Acesso em: 29 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Etapa Diagnóstico Plano de Ações Articuladas**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/manuais-par/PLANO_DE_ACOES_ARTICULADAS_ETAPA_DIAGNOSTICO.pdf. Acesso em 30 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014)**. Brasília, 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007j.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para apresentação de emendas parlamentares ao orçamento de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98381-cartilha-ministerio-da-educacao&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 28 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR 2021-2024. 2021**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/PlanodeAesArticuladasFNDE.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014:** Guia Prático de Ações para municípios. Brasília, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9435-guia-pratico-acoes-par2011-2014-nov&Itemid=30192. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 03, de 29 de abril de 2020. **Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal, no âmbito do terceiro ciclo do Plano de Ações Articuladas – PAR**. 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13495-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-03,-de-29-de-abril-de 2020#:~:text=Estabelece%20os%20crit%C3%A9rios%20para%20o,de%20A%C3%A7%C3%B5es%20Articuladas%E2%80%8B%20%E2%80%93%20PAR. Acesso em: 31 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 04, de 04 de maio de 2020. **Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, no âmbito do quarto ciclo (2021-2024) do Plano de Ações Articuladas – PAR.** 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13499-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-04,-de-04-de-maio-de-2020. Acesso em: 31 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 29, de 20 de junho de 2007. **Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf Acesso em: 21 de fev. 2023

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**, Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Marco Referencial para apoio a Desenvolvimento de Territórios Rurais.** Série Documentos Institucionais nº02, 2005c.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referência para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: CONDRAF/NEAD, 2003. Disponível: http://repiica.iica.int/docs/B0612p/B0612p.pdf Acesso em: 15 de ago. 2022.

BRASIL. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf Acesso em: 22 de dez. 2022

BRASIL. Plano de Ações Articuladas: **Apresentação**. Disponível em: portal.mec.gov.br/par. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 29, de 20 de junho de 2007f**. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3150-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-29-de-20-de-junho-de-2007. Acesso em 10 de jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2023.

CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular, 2012, p. 259-260.

CAMPOS JÚNIOR, Lázaro. **Educação brasileira e seu investimento após teto de gastos**. USP/AUN – Agência Universitária de Notícias. 2018. Disponível em:

https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2018/02/19/educacao-brasileira-e-seu-investimento-apos-teto-de-gastos/. Acesso em 09 de jan. 2023.

CASTRO, Ricardo Alexandre. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas no campo em assentamentos do MST no território de identidade do sudoeste baiano.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Nota Técnica nº 32/2020**. Orientações sobre nova Resolução do FNDE para o PAR, terceiro ciclo. Brasília, 21 de maio de 2020. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/NT_32_2020_Resolucao-%20FNDE-sobre%20o%20PAR_3o-ciclo_25.05.2020.pdf. Acesso em 31 de jan. 2023.

COSTA, Bruna Kelly da. **Infraestrutura física e recursos pedagógicos: uma análise das contribuições do PAR (2011-2014) para a Rede Municipal de Educação de Riachuelo/RN.** 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil.

CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O Método dialético da Pesquisa em Educação**. Universidade de Brasília. Autores Associados. 2014.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de Identidade e Políticas Públicas na Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios**. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial) - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, 2017.

DIAS, Renata Nunes Duarte; SANTOS; Arlete Ramos dos; MARQUES, Tatyanne Gomes. Breve análise acerca do Plano de Ações Articuladas (PAR) e os seus desdobramentos frente à formação de professores que atuam nas áreas rurais do município de Anagé/BA. In: SANTOS, Arlete Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; BARBOSA, Lia Pinheiro; MARQUES, Tatyanne Gomes (orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos**. ed. Curitiba: CRV, 2022. p. 257-281.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. O futuro do Welfare State na nova ordem mundial. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 73-111, 1995.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 788-811, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jDhxkMKHVsPxVmPXb3fgxMc/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 18 de jan. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário**, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. IN: ARROYO, Miguel Conzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento**

social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 43-55. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf. Acesso em: 08 de fev. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2004. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564 Acesso em: 04 de maio de 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 197-215, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. Cidades pequenas no território de identidade do Sudoeste Baiano. Vitória da Conquista: **Geopauta**, 2020, p. 31-52.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade Na Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2014.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Ações Articuladas** - Conteúdo do Portal do FNDE. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par. Acesso em: 28 de jan. 2023.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Ações Articuladas** - Conteúdo do Portal do FNDE. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2022/resultados-da-gestao-1/programas-para-a-educacao-basica/plano-de-acoes-articuladas. Acesso em: 28 de jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 10 de fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf >. Acesso em 04 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 11 de fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. São Paulo. Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

FROMM, Erich. **Marx y su concepto del hombre**. Fondo de Cultura Económica, 2020.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/697 Acesso em: 27 de dez. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização:** uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8).

HARVEY, David. O neoliberalismo. **História e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas públicas no Brasil**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2007.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. IN: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O Método dialético da Pesquisa em Educação**. Universidade de Brasília. Autores Associados. 2014. p. 15-78.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 08 de fev. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; NERRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (1999). Por uma educação básica do campo (memória). **Cadernos: Por uma Educação do Campo**. Brasília (n. 1). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 27 de dez. 2022.

LEITE, Sério Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 81-87.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva. O protagonismo dos movimentos sociais na experiência da pós-graduação em educação do campo da UFRB. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n61/2358-0194-faeeba-30-61-38.pdf Acesso em: 31 de mar. 2023.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014. p. 12-24.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007. Disponível em: http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf Acesso em: 25 de dez. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

MARTINS, Ana Amélia Lage; MARTELETO, Regina Maria. Cultura, ideologia e hegemonia: Antonio Gramsci e o campo de estudos da informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 10, n. 1, p. 5-24, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** UNESP, SP, 2006, p.1-17.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos biológicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Editorial Boitempo, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. - [4. reimpr.]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte - 1818-1883**; [tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx; tradução Rubens Enderle. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital-Livro 3: Crítica da economia política. Livro 3: O processo de circulação do capital**. Boitempo, editorial, 2017.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica** / Karl Marx; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família: ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3.ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para pesquisa sobre políticas educacionais.** In: IX Anped Sul. Anais do Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. IN: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O Método dialético da Pesquisa em Educação**. Universidade de Brasília. Autores Associados. 2014. p. 201-226.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. 2007.

MATIAS, Geysa Novais Viana. **O uso das tecnologias digitais nas escolas no campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid- 19**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.191f.

MATIAS, Geysa Novais Viana; SOUZA, Maísa Dias Brandão; SANTOS, Arlete Ramos dos. **Relatório Técnico do Território de Identidade do Sudoeste Baiano.** Vitória da Conquista. 2022. 63p. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=65. Acesso em: 21 de maio de 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** [tradução Isa Tavares]. - 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** Tradução Cezar Castanheira – São Paulo: Noitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Bib. Orton IICA/CATIE, 2006.

MORAIS, Arécia Susã. **PAR (2011-2014) e o regime de colaboração: infraestrutura e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Natal/RN**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MORAIS, Magnólia Margarida dos Santos. **Regime de colaboração e o PAR da rede estadual de ensino público do RN (2011-2014): a dimensão infraestrutura e recursos pedagógicos.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NETTO, José Paulo. DIA M 2022 - Marx: dialética para principiantes | José Paulo Netto. **Youtube**. TV Boitempo. Transmitido ao vivo em 3 de maio de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ywZQnMnGejk. Acesso em: 29 de maio de 2022.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: **Expressão Popular**, v. 2012, 2011.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias; ANDRADE, Aldair Oliveira de. **Educação do Campo: Políticas e Práticas. Manaus**: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

NORTE RIOS CONSULTORIA. Simec PAR - Plano de Ações Articuladas 2021. YouTube, 24 de março de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PBfKkD_Nids&t=560s. Acesso em: 31 de jan. 2023

OECD (2021), *Education in Brazil: An International Perspective*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/60a667f7-en . Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 09 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 03 jan. 2023.

OLIVEIRA, Hélio Ázara de. **Considerações sobre a Dialética do Abstrato e do Concreto na Circulação Simples de O Capital.** Cadernos Cemarx, n. 6, 2009.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno. 481p. Tese (Doutorado em Educação) - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Relações federativas no financiamento da educação básica: compreendendo o papel da União por meio dos atos normativos do FNDE. **Educação On-Line (PUCRJ)**, v. 15, p. 36-56, 2014. Disponível em: http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/67/pdf. Acesso em: 19 de jan. 2023.

PAULA, Marinez dos Santos de; ANSELMO FILHO, Samuel; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto da Educação do Campo no Brasil. IN: NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias; ANDRADE, Aldair Oliveira de. **Educação do Campo: Políticas e Práticas. Manaus**: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. IN: Boschetti et al. **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da Edição em português. In: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 27 de dez. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 25 de dez. 2022.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

RICCI, Elaine Cristina; SANTIAGO, Rosemay Aparecida. **Notas históricas de contextualização: a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais da descentralização do ensino nos municípios**. 2022. Disponível em: https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1038/1238 Acesso em: 04 de mar. 2023.

RPDRIGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. IN: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O Método dialético da Pesquisa em Educação**. Universidade de Brasília. Autores Associados. 2014. p. 131-152.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** movimentos sociais e a reforma agrária do consenso. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal:** negação e consenso. Tese submetida à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo** – FORMACAMPO: educação do campo. Vitória da Conquista, 2022. 36p. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/04/Relat%C3%B3rio-Formacampo.pdf Acesso em: 18 de fev. 2023.

SANTOS, Arlete Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; BARBOSA, Lia Pinheiro; MARQUES, Tatyanne Gomes (orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos**. ed. Curitiba: CRV, 2022. 370p.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. O plano de ações articuladas em escolas no campo na Bahia. In: NUNES, Cláudio Pinto (Org.) **Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 41-62.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOARES, Jamile de Souza; SOUZA, Edmacy Quirina de. Educação do Campo como categoria temática em revistas (2015-2020). **Revista Exitus**, v. 10, p. e020062-e020062, 2020.

SANTOS, Ivanei de Carvalho dos. **Os Impactos do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia.** 2018. 232f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2018.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade:** Entrevista com Milton Santos. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez. 2017.

SANTOS, Silvana Mara de Morais dos. Direitos, desigualdade e diversidade. IN: Boschetti et al. **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. 2ª ed. São Paulo: cortez, 2009. p. 64-86.

SANTOS, Valéria Prazeres dos. **A distorção idade-série nas escolas no campo:** um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** 5ª ed. Editora Consequência. 2020.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Editora expressão popular, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no sudoeste paranaense. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2010. p. 157-186.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 380-392, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Autores Associados, 2018.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SECULTBA, Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia. **Divisão Territorial da Bahia**. Página virtual da SECULTBA, 2022. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314. Acesso em: 25 ago. de 2022.

SECULTBA, Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia. **Sudoeste Baiano**. Página virtual da SECULTBA, 2022. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/20_sudoeste_baiano.pdf Acesso em: 28 de fev. 2023.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO RURAL (SDT). **Perfil Sintético do Território de Identidade da Bacia do Paramirim.** 2015. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Bacia%20do%20Paramirim.pdf. Acesso em: 14 de fev. 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO. Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território da Bacia do Paramirim. 2017. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDS-Territorio_Bacia_Paramirim.pdf Acesso em: 15 de fev. 2023.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 411-429, 2016.

SILVA, Hedgard Rodrigues; HERMIDA, Jorge Fernando. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 177-195, 2021.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. O Plano de Ações Articuladas e o regime de colaboração: promessas não cumpridas de fortalecimento das relações de colaboração entre os municípios e a União. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 2, p. 337-354, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. O movimento da educação do campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba**, v. 13, n. 34, p. 77-94, 2018.

SINDICATO DOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DA BAHIA**. Verba da Capes e do CNPq é menos da metade do orçamento de 10 anos atrás.** ADURN Sindicato, 03 de março de 2022. Disponível em: https://www.adurn.org.br/midia/noticias/15493/verba-da-capes-e-do-cnpq-e-menos-da-metade-do-orcamento-de-10-anos-atras. Acesso em 24 de out. 2022.

SOUSA, Karla Cristina Silva; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR)–Algumas aproximações teóricas 1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 874-896, 2017.

SOUSA, Ruth de Oliveira; MOREIRA, Antônio Domingos; SOUZA, Maísa Dias Brandão. Um olhar sobre as classes multisseriadas nas escolas no campo. In: SANTOS, Arlete Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; BARBOSA, Lia Pinheiro; MARQUES, Tatyanne Gomes (orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos**. ed. Curitiba: CRV, 2022. p. 257-281.

SOUZA, João Nascimento de. **Avanços e retrocessos dos programas educacionais do plano de ações articuladas (par) nas escolas no campo do município de Itagibá-Ba**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, Maísa Dias Brandão; et al. Relatório técnico do projeto de pesquisa: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas - Território de identidade da bacia do Paramirim. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NlIdZsNwI71FbN-occzSpcJbheT2Q29S/view. Acesso em: 03 de out. 2023.

SOUZA, Maísa Dias Brandão; SOUSA, Ruth de Oliveira; SANTOS, Arlete Ramos dos; Políticas educacionais e a educação do campo: análise sobre a infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas do município de Caraíbas na Bahia. In: OLVIEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos Santos. **Educação na contemporaneidade e diversidade**. Curitiba: Appris editora. 2022. p. 53-72.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 4 dez. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos Sociais, escolas públicas, educação do campo e práxis pedagógica. IN: NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias; ANDRADE, Aldair Oliveira de. **Educação do Campo: Políticas e Práticas. Manaus**: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022. p. 17-37.

SOUZA, Vanessa Vieira; COLEHO, Miriam Cléa Almeida. **O Processo de constituição do Território de Identidade da Bacia do Paramirim-BA**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA151_ID130431102021113616.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Bacia do Paramirim**. 2021. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/baciadoparamirim.pdf Acesso em: 14 de fev. 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Sudoeste Baiano**. 2021.

https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sudoestebaiano.pdf Acesso em: 17 de fev. 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Perfil dos territórios de identidade da Bahia**. 2015. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/perfil_dos_territorios/territorio_identidade_vol01.pdf Acesso em: 14 de fev. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. **A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação**. Cadernos do GPOSSHE On-line, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – **A pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo.** São Luis: Edufma, 2009. Disponível em: https://artenocampo.files.wordpress.com/2014/07/vendramini-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf Acesso em: 28 de dez. 2022.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação**. 2011. p. 1-13. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf Acesso em: 29 de dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRANDA: MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA
ORIENTADORA: ARLETE RAMOS DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES

PROJETO DE PESQUISA: A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: Análise a partir da Dimensão IV - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano.

Pesquisadora: Maísa Dias Brandão Souza

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local:_____

Horário de início:_____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE ESCOLAR: DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSOR

1- Identificação opcional:

Nome:_____

1. Você conhece o PAR?

2. Você sabe quais são as políticas educacionais do PAR que são implementadas na escola em que você trabalha?

3. Existem políticas educacionais do PAR voltadas para a infraestrutura física e recursos pedagógicos na escola em que você trabalha? Quais são elas?

4. No contexto pandêmico, houve ações para melhorias, reformas e construções de espaços na escola em que você trabalha? Se sim, quais foram as ações?

5. Em sua opinião, há diferenciação na oferta de recursos, materiais e/ou equipamentos entre as escolas no campo e da cidade? Justifique.

6. O que você entende sobre Educação do Campo?

7. Você acredita que a Educação ofertada nas escolas no campo contribui para a valorização e a permanência do homem do campo no campo? Por quê?

8. Os alunos que vem do campo para as escolas da rede municipal na cidade têm garantidos os direitos de uma proposta específica de acordo com a cultura e o trabalho, conforme determina o Decreto 7352/2010? E os alunos do campo que estudam nas escolas no campo?

9. Há participação da comunidade nas deliberações que envolvem as escolas no campo? Se sim, como ocorre essa participação?

10. Quais foram os desafios encontrados no contexto pandêmico que envolvem a Educação do campo no seu município?

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local:_____

Horário de início:_____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR DO NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO

1- Identificação opcional:

Nome:_____

1. Qual a importância da educação do campo para você?

2. Quais as políticas educacionais do PAR que são trabalhadas pelo estado?

3. No atual ciclo do PAR, elaborado por estados e municípios, quais foram as ações pensadas com exclusividade para a Educação do Campo neste NTE?

4. Para a implementação de uma proposta curricular faz-se necessário que outras políticas educacionais de acesso e permanência sejam garantidas para os alunos. Como tem sido essa garantia de acesso e permanência nesse NTE, no que se refere a Infraestrutura das escolas e os recursos pedagógicos?

5. Os alunos que vêm do campo para as escolas da rede estadual na cidade têm garantidos os direitos de uma proposta específica de acordo com a cultura e o trabalho, conforme determina o Decreto 7352/2010? E os alunos do campo que estudam nas escolas no campo?

6. No que se refere ao repasse de recursos financeiros federais para execução das políticas educacionais, quais são as atuais condições dos municípios desse Territórios de Identidade?

7. No contexto pandêmico, houve ações para melhorias, reformas e construções de espaços escolares? Se sim, quais foram as ações?

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local:_____

Horário de início:_____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

1- Identificação opcional:

Nome:_____

1. A proposta pedagógica do município contempla a Educação do Campo? Se sim, em quais níveis e modalidades?

2. O que o Sr./a compreende por Educação do Campo?

3. Como a Educação do Campo é trabalhada neste município?

4. Como acontece a participação do Conselho Municipal de Educação no processo educacional no que se refere às escolas no campo?

5. O currículo garante uma parte específica para alunos do campo de acordo com o que preconiza a legislação? Quais as ações concretas para que isso seja garantido?

6. Quais os critérios para seleção de professores para atuar nas escolas no campo?

7. Como é realizado o transporte escolar dos alunos do campo?

8. Como está a situação de estrutura física das escolas no campo neste município?

9. No atual ciclo do PAR, elaborado por estados e municípios, quais foram as ações pensadas com exclusividade para a Educação do Campo?

10. Para a implementação de uma proposta curricular faz-se necessário que outras políticas educacionais de acesso e permanência sejam garantidas para os alunos. Como tem sido essa garantia de acesso e permanência nesse município, no que se refere às políticas de transporte escolar, Infraestrutura das escolas e recursos pedagógicos?

11. No que se refere ao repasse de recursos financeiros federais para execução das políticas educacionais, quais são as atuais condições dos municípios desse Territórios de Identidade?

12. Houve fechamento de escolas no campo durante sua gestão? Se sim, quais os motivos que levaram a tal acontecimento?

13. Há participação da comunidade nas deliberações que envolvem as escolas no campo?

14. Há algum incentivo/iniciativa para valorização do professor que atua em escolas no campo?

15. Como você considera a distribuição de recursos entre escolas no campo e da cidade? Há equidade?

16. Quais foram os desafios encontrados no contexto pandêmico que envolvem a Educação do campo?

17. Quais as ações de assistência técnica e/ou financeira solicitadas pela Secretaria de Educação ao MEC para atender as condições físicas e recursos pedagógicos das escolas? Quais as ações que mais receberam recursos?

18. Como você avalia as ações decorrentes do PAR na melhoria das condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos do seu município?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS E FECHADAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRANDA: MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA
ORIENTADORA: ARLETE RAMOS DOS SANTOS

PROJETO DE PESQUISA: A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: Análise a partir da Dimensão IV - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano.

Pesquisadora: **Maísa Dias Brandão Souza**

Prezado(a) participante,

Estamos realizando a pesquisa "**A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: Análise a partir da Dimensão IV - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano.**", a qual conta com a participação de: Secretários(as) Municipais de Educação; Coordenadores(as) Pedagógicos(as); Coordenadores(as) da Educação do Campo; Diretores(as); Professores(as). Devido à importância da sua opinião nessa pesquisa, ficaríamos muito gratos com a sua colaboração na construção desse estudo.

Nesse sentido, solicitamos, encarecidamente, que responda a este questionário para que possamos conhecer a realidade educacional do seu município, no que se refere às questões sobre a infraestrutura física das escolas no campo, tendo em vista a compreensão da materialização das políticas públicas educacionais no local da sua atuação profissional.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar as ações desencadeadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo por meio da dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, sendo assim, sua participação é imprescindível para que possamos alcançar a realidade da instituição educacional na qual você atua. Para tanto, é importante o preenchimento cuidadoso deste questionário, buscando ser o mais realista possível dando respostas que realmente expressem o que você pensa e o que realmente é vivenciado cotidianamente na sua realidade de trabalho na Educação do Campo, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Ressalta-se ainda que estaremos à disposição para realização de encontros e possíveis eventos relativos à pesquisa. Finalizando, salientamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, serão usados nomes fictícios.

Atenciosamente,
Maísa Dias Brandão Souza
Desde já, agradecemos sua participação e colaboração!

Primeira Parte - Dados de identificação pessoal

Município em que trabalha:_____

Município em que reside: _____

Instituição Educacional/Escola na qual trabalha: _____

Seu nome (opcional): _____

1.1) Idade

( ) Até 25 anos ( ) De 26 a 30 anos ( ) De 31 a 35 anos

( ) De 36 a 40 anos ( ) De 41 a 45 anos ( ) De 46 a 50 anos

( ) De 51 a 55 anos ( ) Mais de 55 anos

1.2) Sexo

( ) Feminino ( ) Masculino

1.3) Caso seja professor (a), por favor informe seu tempo de serviço no magistério:

( ) Menos de 1 ano ( ) De 2 a 3 anos ( ) De 4 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 15 anos ( ) De 16 a 20 anos

( ) De 21 a 25 anos ( ) Acima de 25 anos

1.4) Você trabalha nessa escola? Há quanto tempo?

( ) Não trabalho na escola

( ) Menos de 1 ano

( ) De 2 a 3 anos

( ) De 4 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos

( ) De 11 a 15 anos

( ) Mais de 16 anos.

1.5) Se você trabalha na escola, em que área/função você atua?

( ) gestão ou burocrática

( ) serviços gerais

( ) Professor

1.5.1) Caso você não trabalhe na escola, qual é a sua função/atividade?

_____

1.6) Aspectos acadêmico-escolares/formação:

Níveis	Curso	Instituição (pública ou privada - especificar)
2º Grau Ensino Médio		
Ensino Superior* (completo)		
Ensino Superior (pós-graduação)		
Mestrado		
Doutorado		

1.7) Você faz algum curso atualmente? Qual? É presencial ou a distância?

_____

_____

1.8) Na instituição de ensino em que trabalha existe formação continuada? Como ela acontece?

_____

_____

Segunda Parte – Dados Gerais

2.7) O que você entende por Educação do Campo?

_____
_____
_____
_____
_____

2.8) Como a Educação do Campo é trabalhada neste município?

_____
_____
_____
_____
_____

2.9) 7. Você acredita que a Educação ofertada nas escolas no campo contribui para a valorização e a permanência do homem do campo no campo? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

2.10) Como está a situação da estrutura física das escolas no campo neste município? Descreva.

_____
_____
_____
_____

2.11) No contexto pandêmico, houve ações para melhorias, reformas e construções de espaços escolares? Se sim, quais foram as ações?

_____
_____

2.12) Como você avalia as condições da estrutura física das escolas no campo do seu município:

( ) Ótimas

( ) Boas

( ) Regulares

( ) Ruins

( ) Péssimas

2.13) Quais os equipamentos tecnológicos, ou não, que estão ausentes na instituição em que você trabalha e que você acha extremamente importante tê-los no seu local de trabalho?

_____
_____
_____

2.14) Como você considera a distribuição de recursos entre escolas no campo e da cidade? Há equidade?

_____
_____
_____
_____
_____

2.15) Na instituição em que trabalha, você tem acesso a que materiais didáticos?

_____
_____
_____
_____

2.16) A Secretaria de Educação solicitou assistência técnica e/ou financeira do MEC/FNDE?

( ) Sim ( ) Não

Aqui termina o questionário.

Muito obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE C: LEGISLAÇÕES QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Bases Normativas	**Descrição**	**Local de Acesso**
Constituição Federal de 1988 Art. 105 a 114	Artigos relacionados ao direito à Educação no Brasil	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 23 e §2º, Art. 26 e Art. 28 e incisos I, II e III e seu parágrafo único.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Art. 1º)	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas no campo	http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf
Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm
Parecer CNE/CEB n. 01, de 15 de março de 2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf
Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - **FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

	2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	http://portal.mec.gov.br/tv-mec
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
Resolução/CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3354-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-14-de-agosto-de-2009
Resolução/CD/FNDE nº 26, de 23 de setembro de 2010	Estabelece orientações e diretrizes para a transferência de recursos financeiros às Instituições de Ensino superior no âmbito do Programa Escola Ativa	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3409-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-23-de-setembro-de-2010#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20diretrizes%20para,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988%20%E2%80%93%20Art.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file
Resolução/CD/FNDE nº 7, de 12 de abril de 2012	Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências.	http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3517-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-12-de-abril-de-2012
Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.	https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3819-lei-n%C2%BA-12-695,-de-25-de-julho-de-2012

Resolução nº 32, de 13 de agosto de 2012	PDDE Água na Escola Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3751-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32,-de-13-de-agosto-de-2012
Resolução nº 36, de 21 de agosto de 2012	PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3752-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-36,-de-21-de-agosto-de-2012#:~:text=garantir%20livre%20acesso%20%C3%A0s%20suas,quando%20em%20miss%C3%A3o%20de%20acompanhamento%2C
Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192
Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192
Resolução/CD/FNDE nº 18, de maio de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4542-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013
Portaria nº 674, de 1º de agosto de 2013	Institui a Comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo	https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30805393/.
Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4963-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-8-de-outubro-de-2013#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20procedimentos%20para,%C3%A2mbito%20da%20Escola%20da%20Terra.&text=FUNDAMENTA%C3%87%C3%83O%20LEGAL%3A,Constitui%C3%A7%C3%

		A3o%20Federal%20de%201988%20%2D%20art.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)	Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 – Acrescenta o parágrafo único no Art. 28 da Lei nº 9.394/96	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas no campo, indígenas e quilombolas.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
Portaria nº 505, de 21 de maio de 2015.	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas- CNEPT	https://www.jusbrasil.com.br/diarios/92458146/dou-secao-2-22-05-2015-pg-14
Lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019	Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13845.htm
Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm
Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. (Recriação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm
Portaria nº 990, de 23 de maio de 2023	Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo - Conec	https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/05/2023&jornal=515&pagina=307&totalArquivos=409

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A: PROJETO APROVADO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE SOBRE A DIMENSÃO INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MUNICÍPIOS DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BACIA DO PARAMIRIM E DO SUDOESTE BAIANO NA BAHIA.

Pesquisador: MAISA DIAS BRANDAO SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61531922.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.608.709

Apresentação do Projeto:

Nas palavras da autora:

"Esta pesquisa visa analisar as ações implementadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo por meio da dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, tendo em vista compreender como vem sendo desenvolvidas as políticas públicas educacionais nesses Territórios e quais as perspectivas, avanços e desafios encontrados e que ainda precisam ser considerados para que se garanta uma educação de qualidade, como direito de todos e dever do Estado.

Para a realização desta proposta de pesquisa, será utilizado como método o Materialismo Histórico Dialético, uma vez que coaduna com os objetivos da pesquisadora, haja vista a possibilidade de conhecer os elementos e aspectos de investigação na totalidade dos fatos articulados, em suas múltiplas determinações e contradições, tendo em vista a apreensão da realidade em sua concreticidade na perspectiva de uma práxis transformadora.Instrumentos e procedimentos de coleta de dadosPara coleta de dados, serão empregados instrumentos como entrevistas semiestruturadas, por sua adequação às características do entrevistado e pela liberdade na aquisição das respostas, e questionários, por possibilitar atingir um maior número de pessoas,

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

com menor custo e não expor os entrevistados a influências externas (GIL, 2021), e o emprego de questionários, os quais conterão perguntas abertas e fechadas, tendo por objetivo a coleta de informações e dados sobre a execução das políticas educacionais do PAR que envolvem a infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas do campo, ou das escolas da cidades que recebem alunos do campo, uma vez que, segundo o Decreto 7.352/2010.Além disso, serão feitas análises documentais por intermédio de resoluções,

portarias, decretos e pareceres dos conselhos municipais de educação para verificar e constatar se há regularização e aplicação das legislações nos municípios analisados, haja vista a garantia de políticas educacionais de qualidade para os alunos do campo".

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as ações implementadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) na Educação do Campo por meio da dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos em municípios dos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano no estado da Bahia, nos anos entre 2011 e 2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não apresenta risco físicos aos sujeitos participantes. Porém, pode haver risco de natureza psíquica, moral, intelectual, uma vez que os sujeitos se submeterão a perguntas que poderão causar algum tipo de desconforto ao responder. Nessas situações, os sujeitos poderão desistir da pesquisa, conforme todas as orientações passadas antes da realização da pesquisa, por meio do TCLE. Caso ocorra problemas mais graves, os

sujeitos serão orientados a comparecerem a atendimentos psicológicos junto à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / UESB.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá com a produção científica sobre a temática por meio da elaboração e publicação do livro originado da pesquisa, o qual terá por objetivo a socialização das informações coletadas, haja vista a implementação de novas políticas públicas a partir dessa pesquisa. Além disso, novas parcerias poderão surgir para subsidiar ações que, por meio desses dados, possam elevar a qualidade da educação pública do Brasil, mas especificamente nos Territórios de Identidade da Bahia em estudo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.608.709

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao PPGEd (UESB), que versa sobre o PAR e a educação do campo, à luz do materialismo histórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986516.pdf (OK)
2) PROJETO_MAISA.pdf (OK)
3) NTE12_TermoAutorizacao.pdf (OK)
4) DOE_BA_Designacao_Coord_PPGED.pdf (OK)
5) TCLE_CEP1.pdf (OK)
6) PLANEJAMENTO_ORCAMENTARIO.pdf (OK)
7) CRONOGRAMA.pdf (OK)
8) DECLARACAO_COMPROMISSO.pdf (OK)
9) FOLHA_DE_ROSTO_assinado.pdf (OK)

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 26/08/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986516.pdf	29/07/2022 21:11:46		Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_MAISA.pdf	29/07/2022	MAISA DIAS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.608.709

/ Brochura Investigador	PROJETO_MAISA.pdf	21:11:23	BRANDAO SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP1.pdf	29/07/2022 21:10:25	MAISA DIAS BRANDAO SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	NTE12_TermoAutorizacao.pdf	29/07/2022 21:09:00	MAISA DIAS BRANDAO SOUZA	Aceito
Outros	DOE_BA_Designacao_Coord_PPGED.pdf	27/07/2022 11:27:33	EVANDRO ARAUJO ARGOLO	Aceito
Orçamento	PLANEJAMENTO_ORCAMENTARIO.pdf	22/07/2022 14:54:23	MAISA DIAS BRANDAO SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/07/2022 14:50:51	MAISA DIAS BRANDAO SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_COMPROMISSO.pdf	22/07/2022 14:50:38	MAISA DIAS BRANDAO SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinado.pdf	20/07/2022 11:02:49	MAISA DIAS BRANDAO SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 27 de Agosto de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B: DIMENSÕES, ÁREAS E INDICADORES DO PAR (2023)

DIMENSÃO 1 – GESTÃO EDUCACIONAL – (7 áreas e 45 indicadores)
Área 1 - Planejamento, organização da gestão e iniciativas de colaboração regional (9 indicadores)
1. Existência de lei atualizada que organiza o sistema de ensino
2. Previsão legal do papel dos órgãos públicos que estruturam o sistema de ensino
3. Previsão legal do papel do Conselho Municipal de Educação
4. Existência de Plano de Educação aprovado em lei
5. Existência de planejamento estratégico de governo, com foco no cumprimento das metas do plano decenal de Educação
6. Existência de articulação do plano decenal de educação com outros instrumentos de planejamento e gestão (PPA, LDO, LOA)
7. Existência de mecanismos de monitoramento e avaliação do plano decenal de educação
8. Existência de diferentes formas de colaboração territorial
9. Existência de diferentes abrangências de colaboração territorial
Área 2 - Gestão normativa, avaliativa e de regulação da oferta educacional (3 indicadores)
1. Definição da função normativa, avaliativa e de regulação da oferta nos sistemas de ensino
2. Elaboração, homologação e aplicação das normas definidas para os sistemas de ensino
3. Existência de mecanismos institucionalizados de regulação da oferta educacional
Área 3 – Gestão Pedagógica (6 indicadores)
1. Existência de instâncias de supervisão e acompanhamento das unidades escolares
2. Existência de apoio pedagógico que articule orientação curricular, iniciativas de formação continuada de docentes e processos de avaliação de aprendizagem dos educandos
3. Existência de coordenadores pedagógicos nas unidades educacionais
4. Qualidade da oferta da educação básica
5. Existência de monitoramento do analfabetismo e escolaridade de jovens e adultos
6. Atendimento à demanda da educação de jovens e adultos (EJA)
Área 4 – Gestão de Pessoas (8 Indicadores)
1. Existência de plano de carreira para os profissionais da educação
2. Existência de plano de carreira que valorize os profissionais da educação
3. Existência de ações e políticas de valorização dos profissionais da educação
4. Cumprimento integral da Lei nº 11.738/2008
5. Existência de regras e procedimentos para a movimentação de profissionais da educação
6. Existência de critérios de qualidade previamente pactuados, que orientem as regras de distribuição e movimentação de pessoal
7. Regularidade de concurso público para o ingresso de professores nas redes de ensino
8. Disponibilização de carga horária de trabalho de professores da rede de ensino para participação em programas de formação e desenvolvimento profissional
Área 5 - Gestão de finanças (5 indicadores)
1. Existência de correto repasse de recursos e autonomia do(a) secretário(a) de educação
2. Existência de pessoal responsável pela gestão dos recursos e por estudos de custo da oferta educacional
3. Cumprimento dos dispositivos legais na gestão dos recursos públicos com acompanhamento social
4. Existência de condições técnicas e materiais efetivas para o funcionamento dos conselhos de controle social
5. Existência de mecanismos de descentralização de recursos para as escolas da rede
Área 6 – Gestão de programas de apoio ao estudante (7 indicadores)
1. Existência de transporte escolar adequado aos educandos da rede pública
2. Existência de alimentação escolar adequada aos educandos da rede pública
3. Existência de mecanismos de acompanhamento e registro da frequência dos educandos

4. Acompanhamento e registro da frequência dos educandos beneficiados pelo Programa Bolsa Família (PBF)
5. Existência de monitoramento do acesso e permanência de pessoas com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC)
6. Existência de ações para a superação do abandono e da evasão escolar nas escolas públicas de educação básica, em todas as etapas e modalidades de oferta na rede de ensino
7. Existência de ações para promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos
Área 7 – Gestão democrática (7 indicadores)
1. Existência e atuação do Conselho de Educação
2. Existência e atuação do Fórum Permanente de Educação, responsável pela realização regular de Conferências e pelo acompanhamento do plano decenal de educação
3. Existência e funcionamento de conselhos escolares
4. Existência de normas institucionalizadas para escolha dos diretores na rede de ensino, combinando critérios técnicos com participação da comunidade escolar
5. Existência de projeto político-pedagógico (PPP) nas unidades educativas, com participação da comunidade escolar em sua elaboração
6. Existência de rede de relações com a comunidade, promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário
7. Existência de mecanismos efetivos de participação social na gestão da rede de ensino
DIMENSÃO 2 - FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (6 áreas e 18 indicadores)
Área 1 - Formação inicial de professores da educação básica. (4 indicadores)
1. Habilitação dos professores que atuam nas creches
2. Habilitação dos professores que atuam na pré-escola
3. Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA)
4. Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA)
Área 2 - Formação continuada de professores da educação básica. (4 indicadores)
1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil
2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA)
3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA)
4. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na classe comum, em todas as etapas e modalidades
Área 3. Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado. (1 indicador)
1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar ao ensino regular
Área 4. Formação de professores da educação básica em escolas no campo, em educação escolar quilombola e educação escolar indígena. (3 indicadores)
1. Formação dos professores que atuam em escolas no campo
2. Formação dos professores que atuam em educação escolar quilombola
3. Formação dos professores que atuam em escolas de comunidades indígenas
Área 5. Formação de professores da educação básica para o cumprimento de leis específicas (2 indicadores)
1. Existência e implementação de políticas para a formação de professores visando ao cumprimento de leis específicas
2. Existência e implementação de políticas para a formação de professores visando ao cumprimento das leis que tratam da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

Área 6 – Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar (4 indicadores)
1. Participação dos gestores da educação básica pública em programas de formação específica
2. Existência e implementação de políticas para formação continuada de equipes pedagógicas
3. Participação de gestores, equipes pedagógicas, profissionais de serviços e apoio escolar em programas de formação para a educação inclusiva
4. Participação dos profissionais de serviço e apoio escolar e de outros representantes da comunidade escolar em programas de formação específica
DIMENSÃO 3 - Práticas Pedagógicas e de avaliação. (4 áreas e 19 indicadores)
Área 1. Organização da rede de ensino (5 indicadores)
1. Implantação e organização do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos em regime de colaboração federativa
2. Existência de política de educação em tempo integral: atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias em cinco dias por semana
3. Política de correção de fluxo
4. Atendimento à demanda de educação de jovens e adultos (EJA)
5. Oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização
Área 2. Elaboração e organização das práticas pedagógicas (6 indicadores)
1. Existência de proposta curricular para a rede de ensino
2. Processo de escolha do livro didático
3. Existência/adoção de metodologias específicas para a alfabetização
4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial
5. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, com ampliação das oportunidades de aprendizagem
6. Horários de trabalhos pedagógicos na escola para cumprimento da Lei nº 11.738/2008
Área 3. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (2 indicadores)
1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos
2. Utilização do tempo para assistência individual/ coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem
Área 4. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais (6 indicadores)
1. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo bibliográfico (de referência e literatura)
2. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos, equipamentos e materiais esportivos
3. Produção e utilização de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos para educação de jovens e adultos (EJA), educação do campo, educação escolar indígena no contexto dos territórios etnoeducacionais, educação escolar quilombola, e produção em formatos acessíveis para pessoas com deficiência, da educação básica
4. Utilização de processos, ferramentas e materiais de natureza pedagógica
5. Existência de material de apoio à prática docente no ciclo de alfabetização
6. Superação das desigualdades educacionais, garantindo o direito à educação de grupos sociais identificados como vulneráveis na garantia de seu direito à educação
DIMENSÃO 4 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos (4 áreas e 62 indicadores)
Área 1 – Qualidade da Oferta de Escolas (6 indicadores)
1. Qualidade das escolas existentes que ofertam educação infantil (urbano)
2. Qualidade das escolas existentes que ofertam educação infantil (rural)
3. Qualidade das escolas existentes que ofertam ensino fundamental (urbano)
4. Qualidade das escolas existentes que ofertam ensino fundamental (rural)
5. Qualidade das escolas existentes que ofertam ensino médio (urbano)
6. Qualidade das escolas existentes que ofertam ensino médio (rural)
Área 2. Qualidade do Transporte Escolar (4 indicadores)

1. Atendimento dos estudantes no Transporte Escolar Terrestre (urbano)
2. Atendimento dos estudantes no Transporte Escolar Terrestre (rural)
3. Atendimento dos estudantes no Transporte Escolar Aquaviário (urbano)
4. Atendimento dos estudantes no Transporte Escolar Aquaviário (rural)
Área 3. Qualidade da oferta de Mobiliários e Equipamentos (24 indicadores)
1. Sala de Aula Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos). Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (urbano)
2. Sala de Aula Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos). Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (rural)
3. Sala de Aula Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos). Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (urbano)
4. Sala de Aula Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos). Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (rural)
5. Sala de Aula Ensino Fundamental. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (urbano)
6. Sala de Aula Ensino Fundamental. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (rural)
7. Sala de Aula Ensino Fundamental. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (urbano)
8. Sala de Aula Ensino Fundamental. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (rural)
9. Sala de Aula Ensino Médio. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (urbano)
10. Sala de Aula Ensino Médio. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (rural)
11. Sala de Aula Ensino Médio. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (urbano)
12. Sala de Aula Ensino Médio. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (rural)
13. Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e outros equipamentos de acessibilidade. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (urbano)
14. Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e outros equipamentos de acessibilidade. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (rural)
15. Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e outros equipamentos de acessibilidade. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (urbano)
16. Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e outros equipamentos de acessibilidade. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (rural)
17. Equipamentos de Cozinha. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (urbano)
18. Equipamentos de Cozinha. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (rural)
19. Equipamentos de Cozinha. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (urbano)
20. Equipamentos de Cozinha. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (rural)
21. Equipamentos de Outros Ambientes. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (urbano)
22. Equipamentos de Outros Ambientes. Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (rural)
23. Equipamentos de Outros Ambientes. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (urbano)
24. Equipamentos de Outros Ambientes. Quantos itens são necessários para atender alunos que precisam de vagas, mas não estão sendo atendidos? (rural)

Área 4 - Qualidade da Oferta de Tecnologia e Conectividade (28 indicadores)
1. Oferta de CONECTIVIDADE. Entre aquelas em que já existe infraestrutura que chega até o local (operadora de Telecom que oferta Internet via cabo ou via fibra ótica para o endereço da escola)? (urbano)
2. Oferta de CONECTIVIDADE. Entre aquelas em que já existe infraestrutura que chega até o local (operadora de Telecom que oferta Internet via cabo ou via fibra ótica para o endereço da escola)? (rural)
3.Oferta de CONECTIVIDADE. Entre aquelas em que não existe infraestrutura que chega até o local, portanto precisa de conexão via parabólica ou satélite? (urbano)
4. Oferta de CONECTIVIDADE. Entre aquelas em que não existe infraestrutura que chega até o local, portanto precisa de conexão via parabólica ou satélite? (rural)
5. Oferta de TECNOLOGIA. Quantos itens são necessários para atender às necessidades das escolas que já têm acesso à Internet (cabo, fibra, antena etc)? (urbano)
6. Oferta de TECNOLOGIA. Quantos itens são necessários para atender às necessidades das escolas que já têm acesso à Internet (cabo, fibra, antena etc)? (rural)
7. Oferta de TECNOLOGIA. Quantos itens são necessários para atender às necessidades das escolas que ainda não têm acesso à Internet (cabo, fibra, antena etc)? (urbano)
8. Oferta de TECNOLOGIA. Quantos itens são necessários para atender às necessidades das escolas que ainda não têm acesso à Internet (cabo, fibra, antena etc)? (rural)
9. Oferta de PLATAFORMAS. (urbano)
10. Oferta de PLATAFORMAS. (rural)
11. Oferta de ENSINO REMOTO. Ensino Infantil (urbano)
12. Oferta de ENSINO REMOTO. Ensino Infantil (rural)
13. Oferta de ENSINO REMOTO. Ensino Fundamental (urbano)
14. Oferta de ENSINO REMOTO. Ensino Fundamental (rural)
15. Oferta de ENSINO REMOTO. Ensino Médio (urbano)
16. Oferta de ENSINO REMOTO. Ensino Médio (rural)
17. Oferta de ensino remoto para o Ensino Infantil. Quantos alunos do ensino infantil - CRECHE estão sendo atendidos? (urbano)
18. Oferta de ensino remoto para o Ensino Infantil. Quantos alunos do ensino infantil - CRECHE estão sendo atendidos? (rural)
19. Oferta de ensino remoto para o Ensino Infantil. Quantos alunos do ensino infantil - PRÉ-ESCOLA estão sendo atendidos? (urbano)
20. Oferta de ensino remoto para o Ensino Infantil. Quantos alunos do ensino infantil - PRÉ-ESCOLA estão sendo atendidos? (rural)
21. Oferta de ensino remoto para o Ensino Fundamental. Quantos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estão sendo atendidos? (urbano)
22. Oferta de ensino remoto para o Ensino Fundamental. Quantos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estão sendo atendidos? (rural)
23. Oferta de ensino remoto para o Ensino Fundamental. Quantos alunos dos anos finais do ensino fundamental estão sendo atendidos? (urbano)
24. Oferta de ensino remoto para o Ensino Fundamental. Quantos alunos dos anos finais do ensino fundamental estão sendo atendidos? (rural)
25. Oferta de ensino remoto para o Ensino Médio. (urbano)
26. Oferta de ensino remoto para o Ensino Médio. (rural)
27. Oferta de ensino remoto - Professores. (da própria casa deles)
28. Oferta de ensino remoto - Professores. (da escola)