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

JAMILE DE SOUZA SOARES

AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-BA

Vitória da Conquista-BA
2022

JAMILE DE SOUZA SOARES

AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-BA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Professora Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Vitória da Conquista – BA

2022

S676a

Soares, Jamile de Souza.
Avanços e desafios da educação do campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território sertão produtivo-Ba. / Jamile de Souza Soares, 2022.
153f.
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, 2022.
Inclui referências. 137 – 146.
1. Educação do Campo. 2. Plano de Ações Articuladas (PAR). 3. Território de Identidade Sertão Produtivo. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 371.12

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

AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-BA

JAMILE DE SOUZA SOARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª. Arlete Ramos dos Santos

(Orientadora)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

_____

Prof.ª Dr.ª Mara Lucia Ramalho

(Examinadora Externa)

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

_____

Prof.ª Dr.ª Tatyanne Gomes Marques

(Examinadora Interna)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Defendida em __/02/2022

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando,
A certeza de que é preciso continuar
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar
Fazer da interrupção um caminho novo
Fazer da queda um passo de dança
Do medo uma escada
Do sonho uma ponte
Da procura um encontro.
Fernando Sabino

AGRADECIMENTOS

Eu sempre sonhei com o mestrado, desde a graduação eu sabia que devia ocupar esse espaço e escrever sobre minha paixão, a Educação do Campo. Tudo parecia impossível até que acreditasse que seria possível. A primeira da família no ensino superior e, posteriormente, no mestrado. Isto é um orgulho e uma grande responsabilidade que carrego. Sei das dificuldades que enfrentei para chegar até aqui, dos espinhos nos quais tive que pisar descalça para sentir e aprender com as experiências, e tudo foi importante.

Assim, diante do exposto, só me resta agradecer a **DEUS** por me abençoar sempre com saúde, sabedoria e por se fazer presente em minha vida tornando tudo possível.

À minha mãe, **Maria Aparecida Alves de Souza,** por ser meu refúgio e fortaleza, acreditando nos meus sonhos até mais que eu mesma.

À Professora Orientadora, Dr.ª **Arlete Ramos dos Santos**, pelas riquíssimas orientações, por acompanhar meus escritos estando sempre disponível e dedicada no processo de construção desta Dissertação. É um exemplo de mulher valente, defensora da Educação do Campo e dos movimentos sociais, e um ser humano maravilhoso que se tornou uma grande inspiração.

Aos **colegas** pelos momentos vividos no percurso das aulas e do grupo de pesquisa GEPEMDECC.

A todos os **familiares e amigos**, que direta ou indiretamente me apoiaram, incentivaram e oraram por mim e minha família.

Aos participantes deste trabalho, sobretudo, **os (as) secretários (as) de educação** que se dispuseram a contribuir num contexto difícil que enfrentamos de pandemia. Indubitavelmente, vocês foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

A TODOS VOCÊS, MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS.

.

RESUMO

O presente texto é resultado da pesquisa no mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Teve como objetivo geral analisar os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território de identidade Sertão Produtivo-BA, no período de 2010 a 2019. Como objetivos específicos se dispõe a: 1) Compreender o papel do Plano de Ações Articuladas para o contexto educacional do campo no Brasil; 2) Identificar, através dos dados dos ciclos do PAR, quais os avanços e retrocessos causados nas escolas do campo devido à implementação dos programas do PAR nos municípios que compõem o território Sertão Produtivo. 3) Verificar, nos municípios do território Sertão Produtivo, a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, relacionados às dimensões 1 e 4. O método que subsidiou a pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD), com uso das categorias totalidade, mediação e contradição, para isso, tomou o fenômeno na relação entre o universal-particular-singular. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, bem como uso de dados do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO) e coletados em bancos de dados oficiais. Os sujeitos da pesquisa foram os (as) secretários (as) de educação de quatro municípios do território, cujos resultados revelam avanços no Sertão Produtivo por intermédio dos programas do PAR, com aquisição de materiais, formação de profissionais, infraestrutura etc. Contudo, os desafios se sobrepõem, pois ainda existem escolas do campo que não foram abrangidas com as políticas, sendo urgente investimentos. Ao buscar verificar a realidade nos subespaços do território, e escolhido um município de cada subespaço, foi encontrada uma diversidade de apontamentos e conquistas na dimensão 4- Infraestrutura, em Livramento de Nossa Senhora, Urandi e Caculé, e retrocessos nessa mesma dimensão em Iuiú e Caetité. Além disso, os relatos dos sujeitos apontam contradições no PAR, pois, com seu formato neoliberal, não atende às especificidades das escolas do campo, principalmente, as multisséries. Neste sentido, a pesquisa apresenta dados dos municípios do Sertão Produtivo, com intuito de analisar os avanços e desafios, além de proporcionar subsídios para novos estudos.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Plano de Ações Articuladas (PAR). Território de Identidade Sertão Produtivo.

ABSTRACT

This text is the result of research, in the Masters in Education at the State University of Southwest Bahia (UESB). Its general objective was to analyze the advances and challenges of Rural Education with the implementation of the Plan of Articulated Actions (PAR) in the territory of Sertão Productivo-BA identity, in the period from 2010 to 2019. As specific objectives, it intends to: 1) Understand the role of the Articulated Action Plan for the rural educational context in Brazil; 2) Identify, through data from the PAR cycles, which advances and setbacks have been caused in rural schools due to the implementation of PAR programs in the municipalities that make up the Sertão Productivo territory. 3) To verify, in the municipalities of Sertão Productivo territory, the execution of PAR programs in rural schools, related to dimensions 1 and 4. The method that supported the research was Dialectical Historical Materialism (MHD), using the categories totality, mediation and contradiction, taking the phenomenon in the relationship between the universal-particular-singular. The data collection instruments were document analysis and semi-structured interviews, as well as the use of data from the Rural Educators Training Program (FORMACAMPO), as the use of data collected on the QEdu digital platform. The subjects of the research were the secretaries of education from four municipalities in the territory. However, the challenges overlap, as there are still rural schools that were not covered by the policies, and investments are urgently needed. When seeking to verify the reality in the territory's subspaces, and choosing a municipality from each subspace, a great diversity of notes, achievements in the 4-Infrastructure dimension, in Livramento de Nossa Senhora, Urandi and Caculé, and setbacks in this same dimension in Iuiú and Caetité. Furthermore, the subjects' reports point to contradictions in the PAR, as, with its neoliberal format, it does not meet the specifics of rural schools, especially the multi-series ones. In this sense, the research presents data from the municipalities of Sertão Producttivo, in order to analyze the advances and challenges, in addition to providing subsidies for further studies.

Keywords: Rural Education. Articulated Action Plan (PAR). Identity Territory Productive Sertão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do FORMACAMPO 23
Figura 2: Mapa da divisão territorial da Bahia 25
Figura 3: Mapa do território de identidade Sertão Produtivo 26
Figura 4: Etapas do Plano de Ações Articuladas (PAR) 55
Figura 5. Marcos de PAR ao longo dos três ciclos 56
Figura 6. Transportes utilizados no campo na região nordeste 121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Produções sobre o Plano de Ações Articuladas por ano, na BDTD.....68
Gráfico 2. Distribuição do questionário por cidade na Bahia.....103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação dos municípios do território Sertão Produtivo que participam do Formacampo.....23
Quadro 2– Quantidade de escolas no campo, entre 2010-2018, no Brasil, Bahia, território Sertão Produtivo e municípios que compõem o território 32
Quadro 3- Quantidade de escolas no campo por subespaço do território Sertão Produtivo, em 2018 34
Quadro 4- Quantidade de matrículas nas escolas no Campo, entre 2010-2018, no Brasil, Bahia, Território Sertão Produtivo e municípios que compõem o território.....35
Quadro 5- Educação Rural e Educação do Campo: características e convergências.....46
Quadro 6- Marcos Legais da Educação do Campo.....47
Quadro 7- Marcos Legais do PAR.....57
Quadro 8- Dimensões e Áreas do PAR.....58
Quadro 9- Resultados das buscas na CAPES, BDTD e PPGEd/UESB.....60
Quadro 10- Produções sobre o PAR na Bahia, com base em dados da CAPES.....62
Quadro 11- Produções do PAR por instituições de ensino, nível e estado, na BDTD.....69
Quadro 12- Categorias encontradas nas produções sobre o PAR na BDTD.....70
Quadro 13- Dissertações que contemplam o PAR encontradas no PPGEd/UESB.....74
Quadro 14- Pontuação do Sertão Produtivo no 1º ciclo do PAR.....81
Quadro 15- IDEB dos municípios do Sertão Produtivo (2007-2019) 84
Quadro 16- Respostas dos (as) secretários (as) de educação sobre o PAR.....87
Quadro 17- Respostas dos (as) secretários (as) de educação sobre a Educação do Campo.....90
Quadro 18- Porcentagem de Dependências nas escolas do campo nos municípios do Sertão Produtivo de 2010 e 2020.....98
Quadro 19. Porcentagem de escolas no campo nos municípios do Sertão Produtivo com equipamentos, em 2010 e 2020.....100
Quadro 20. Mais Educação no Território Sertão Produtivo.....114

Quadro 21. Proinfo no Território Sertão Produtivo.....117
Quadro 22. Caminho da Escola no Território Sertão Produtivo.....119
Quadro 23. Escola Sustentável no Território Sertão Produtivo.....121
Quadro 24. Educação Inclusiva no Território Sertão Produtivo.....125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BA – Bahia

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB- Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNEPT- Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas

CODESP- Conselho de desenvolvimento do território Sertão Produtivo

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

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

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

IBCT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAR- Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PMCTE- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

PPGEd- Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PT- Partido dos Trabalhadores

PTDRS- Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável

SecultBA- Secretaria da cultura da Bahia

SEI- Superintendência de Estudos Econômicos

TI- Território de Identidade

TPE- Todos pela Educação

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UnB- Universidade de Brasília

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

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

UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO I

1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....17
1.1 PROCEDIMENTOS ESTRATÉGICOS.....19
1.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....20
1.3 ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA.....24
1.4 ANÁLISE DOS DADOS.....37

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES.....38
2.1 O ESTADO CAPITALISTA.....38
2.2 CAMPESINATO X AGRONEGÓCIO 40
2.3 ESCOLAS PARA OS POVOS DO CAMPO.....42
2.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL.....44
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 46
2.6 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) 53

CAPÍTULO III

3. AS PESQUISAS ACERCA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NAS ESCOLAS DO CAMPO.....60
3.1 COMPREENSÕES SOBRE AS PESQUISAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" 61
3.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....62
3.3 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....68
3.4 BANCO DE DISSERTAÇÕES/TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED/UESB).....74
3.5 ALGUMAS PONTUAÇÕES ACERCA DAS PESQUISAS.....79

CAPÍTULO IV

4. O PAR NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO.....80
4.1 DIMENSÃO 1: GESTÃO EDUCACIONAL NOS SUBESPAÇOS DO TERRITÓRIO..87
4.2 DIMENSÃO 4: INFRAESTRUTURA NOS SUBESPAÇOS DO TERRITÓRIO.....98
4.3. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....114
4.4 PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO).....116
4.5 PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA.....119
4.6 PROGRAMA ESCOLA SUSTENTÁVEL 121
4.7 PROGRAMA ESCOLA INCLUSIVA.....124

APONTAMENTOS FINAIS.....127

REFERÊNCIAS.....130

ANEXOS.....140

APÊNDICES.....141

INTRODUÇÃO

"Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado!"
(Palavra de Ordem do MST)

Refletir sobre a Educação do Campo infere analisar suas nuances, intencionalidades e compreendê-la enquanto um campo de disputa, entre modelos distintos de sociedade. Nesta perspectiva, por um lado temos os povos que historicamente foram subjugados e oprimidos. Por isso, destacamos a palavra de ordem do Movimento Sem Terra (MST) que representa a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, o que revela a intencionalidade e a tensão produzida por este Movimento que grita por seu direito e cobra do Estado a efetivação. Em contraponto aos movimentos sociais, predominam as concepções dominantes de campo e Educação Rural que têm como protagonistas o agronegócio, a produção em massa, o capital.

Nesse contexto, é possível analisar que a disputa por uma Educação do Campo se insere na luta de classes (MARX,1984), constituindo-se como o antagonismo que sustenta o modelo atual de sociedade, em que a classe trabalhadora produz os meios de produção e consumo e é explorada nesse processo, enquanto a classe dominante/privilegiada lucra com essa exploração. Assim, compreende-se a constante disputa entre classes, a trabalhadora que luta por sua libertação e a dominante que faz valer seus interesses, buscando a perpetuação do sistema.

A Educação do Campo provém da luta de classes entre os trabalhadores camponeses e a classe burguesa, [1]que emerge de um cenário onde o projeto educativo historicamente pensado esteve articulado aos interesses da classe dominante. A Educação do Campo propõe um modelo educativo voltado para o sujeito do campo, feita por ele e para ele, que implica protagonismo dos demandantes da educação (CALDART, 2009).

Devido à constante luta dos movimentos socais, alguns marcos normativos foram conquistados nas últimas décadas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (CNE/CEB nº 01/2002, CNE/CEB nº 2/2008), posteriormente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual consolida o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores (as) das áreas de reforma agrária. Além disso, vários programas foram conquistados para as escolas do campo, bem como têm-se aumentado os debates, as

[1] Barros (2018) tece considerações sobre a luta de classes no campo e destaca que existem aqueles que detêm os meios de produção (a burguesia agrária) e aqueles/ as que detêm apenas a força de trabalho (trabalhadores/as rurais).

reivindicações e os estudos sobre uma escola mais democrática e emancipatória para esses sujeitos.

Entre as políticas públicas voltadas para a educação e investigada nesta pesquisa, está o Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua importância na destinação de recursos que pode contribuir para melhorias das demandas da Educação, contudo, destacaremos apenas aquelas que se referem à Educação do Campo. O PAR foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) e inaugurou um novo regime de colaboração, que concilia a atuação dos entes federados e envolve primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Nesse cenário, o PAR funciona como um dispositivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que procura articular entre os entes federados o regime de colaboração que devem elaborar um plano de ações de acordo com a realidade local. Para isso, esse plano deve observar as quatro dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Ademais, o PAR é composto, atualmente, por quatro ciclos, a saber: o primeiro de 2007 a 2010; segundo 2011 a 2014, terceiro de 2016 a 2019 e o quarto 2021-2024. Esta pesquisa se propôs a investigar os três primeiros ciclos, 2010 a 2019, visto que o quarto ciclo é recente e não possui dados para análise.

O PAR é composto por diversos programas que contemplam as escolas do campo, por isso, ao estudar os dados de seus ciclos, tivemos a pretensão de analisar os avanços e desafios da Educação do Campo por meio dos impactos do PAR. O *locús* da pesquisa foi o território de identidade Sertão Produtivo composto por 20 municípios. O referido território é dividido por cinco subespaços e, em cada um, foi escolhida uma cidade para desenvolver entrevistas com o (a) secretário (a) de educação, também questionários com professores (as) do campo, com o objetivo de verificar a efetivação dos programas do PAR.

Outrossim, como método condutor da pesquisa, adotamos o Materialismo Histórico Dialético (MHD), cuja forma de investigação, segundo Marx (1989, p. 5), visa "apoderar-se dos pormenores do modo de produção capitalista e de suas correspondentes relações de produção e de circulação", demonstrando a necessidade do aprofundamento e da compreensão dos antagonismos presentes no modelo de sociedade vigente, para analisar a realidade e suas inferências/contradições.

Nesse sentido, por meio do referido método, são analisadas as contradições que sustentam esse modelo de sociedade, de modo a compreender a essência do fenômeno, indo

além de como ele se manifesta, como afirma Kosik (1969, p.19): “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”. Deste modo, a dialética ultrapassa o imediatismo e a aparência, já que busca compreender a realidade com suas contradições, interesses e inferências.

Por isso, ao utilizar o MHD enquanto método, as categorias metodológicas dessa abordagem, o universal ou totalidade, se consolidaram na investigação das contradições entre campesinato e agronegócio, tendo como particularidade os impactos do PAR na Educação do Campo nos municípios que compõem o território Sertão Produtivo. Um cenário composto por lutas e contradições, alicerçado em um contexto histórico de disputa de interesses.

O objeto investigado, o PAR nas escolas do campo no Sertão Produtivo, justifica-se devido à trajetória histórica da pesquisadora, enquanto mulher camponesa e militante da Educação do Campo, que defende as políticas públicas para o campo e luta por sua efetivação. Desde a infância vivencio a negação de direitos, fechamento de escolas, transporte escolar precário e preconceito por ser do campo. Por isso, a partir da graduação, venho estudando as legislações que amparam o sujeito do campo e pesquisando a realidade afim de conhecer e defender os direitos arduamente conquistados.

A pesquisa é relevante socialmente, visto que, ao investigar os impactos do PAR na Educação do Campo, será possível conhecer a realidade e, se necessário, pensar ações para modificá-la. Além disso, ao realizar o Estado da Arte, presente no capítulo III, conclui-se a inexistência de estudos sobre o PAR nas escolas do campo no território Sertão Produtivo, o que evidencia a importância acadêmica desta pesquisa.

É importante destacar que este trabalho se constitui como parte de um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo da Cidade (GEPEMDECC), intitulado “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o CAEE nº 20028619.8.0000.0055, parecer nº 3.589.766. Além de compor um projeto guarda-chuva, esta pesquisa também foi aprovada, no referido comitê, pelo parecer nº 4.427.308 e CAEE nº 39461620.5.0000.0055.

Portanto, o problema que moveu este estudo foi: Quais os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território Sertão Produtivo, no período de 2010 a 2019? E, para isto, o objetivo geral foi analisar os

avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território Sertão Produtivo, no período de 2010 a 2019. Como objetivos específicos, tivemos: Conhecer o papel Plano de Ações Articuladas para o contexto educacional do campo no Brasil; Identificar, através dos dados dos ciclos do PAR, quais os avanços e retrocessos causados nas escolas do campo devido à implementação dos programas do PAR nos municípios que compõem o território Sertão Produtivo; e verificar, nos municípios do território Sertão Produtivo, a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, relacionados às dimensões 1 e 4.

Nesse sentido, no primeiro capítulo encontra-se a abordagem metodológica da pesquisa, com o método MHD e suas categorias, como mediação e contradição. Foram traçados os critérios de coleta de dados, bem como o espaço e sujeitos da pesquisa. Neste momento do texto são apresentados o território Sertão Produtivo, sua origem, características socioculturais e as marcas que as contradições do capital têm deixado. Os movimentos sociais neste espaço emergem em defesa e preservação do meio ambiente e da saúde da população em contrapartida ao minérionegócio.

No segundo capítulo é apresentada a revisão bibliográfica que teve como objetivo conhecer o papel do Plano de Ações Articuladas para o contexto educacional do campo no Brasil. São apresentados os contextos de surgimento da Educação do Campo e do PAR, seus marcos legais e contradições em sua efetivação. O papel do Estado (MARX e ENGELS, 1999), desde sua origem, tem sido o de servir aos privilégios das classes dominantes, enquanto as classes dominadas têm que lutar por seus direitos ao passo que é explorada cotidianamente. Desse modo, exemplo dessa luta de tensão e contradição é a Educação do Campo que é construída pelos movimentos sociais que cobram do Estado seus direitos.

Ainda no capítulo II, o quadro 5- Marcos legais da Educação do Campo demonstra a conquista de políticas públicas para os povos do campo na última década no cenário nacional. Estes marcos são importantes conquistas, dos movimentos sociais, em prol de uma educação de qualidade aos campesinos e da consciência de que o Estado tem o dever de oferecer a Educação do Campo. Contudo, o cenário atual traz inúmeros desafios a esta modalidade de educação, devido ao governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro que tem sido palco de retrocessos no campo dos direitos (FREITAS, 2016).

O capítulo III traz o Estado da Arte realizado em três plataformas digitais, a saber: o Banco de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de teses e dissertações do PPGED/UESB, utilizando como recorte temporal a última década (2010-2020). Os achados estão organizados por ano de produção, instituições

e autores/as, com destaque para as pesquisas que abordam o PAR e a Educação do Campo. O ano de 2015 chamou a atenção com maior número de produções na Bahia e as universidades baianas UNEB e UESB com maior número de publicações.

Ademais, o capítulo IV, “O PAR no Sertão Produtivo”, teve como objetivos identificar, através dos dados dos ciclos do PAR, quais os avanços e retrocessos causados nas escolas do campo devido à implementação dos programas do PAR nos municípios que compõem o território Sertão Produtivo; e Verificar, nos municípios do território Sertão Produtivo, a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, relacionados às dimensões 1 e 4. Por isso, no primeiro momento são apresentadas/analisadas as pontuações dos municípios no primeiro ciclo e o IDEB.

Posteriormente, no Capítulo IV, as análises se debruçaram sobre as dimensões 1 e 2 do PAR (Gestão educacional e Infraestrutura). Estas análises foram feitas a partir das entrevistas realizadas com os (as) secretários (as) de educação de quatro municípios do território, com levantamento das dependências nas escolas e quantitativo de equipamentos, assim comodados do Programa Formação de professores do Campo (FORMACAMPO) que contemplaram os programas, com o intuito de investigar os avanços/desafios após a efetivação desta política nos municípios. Por fim, o texto traz apontamentos finais da pesquisa com intuito de relembrar os objetivos e identificar se estes foram conquistados.

CAPÍTULO I

"O método científico é o meio graças ao qual se podem decifrar os fatos"
(KOSÍK, 1969, p.51)

1. Abordagem metodológica

Fazer pesquisa requer descobrir respostas para os problemas mediante a utilização de procedimentos científicos. Além disso, como afirma Kosik (1969), o método científico propicia decifrar a realidade para ir além do que se vê no imediatismo. Neste contexto, o método responsável pela direção do desenvolvimento desta pesquisa acadêmica busca compreender uma realidade não estática, mas em constante movimento/transformação e carregada de contradições. Com o objetivo de compreender como ocorre esse dinamismo e divergências, é necessário que o/a pesquisador/a se torne capaz de capturar a sua estrutura e dinâmica por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, ou seja, buscando compreender a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011).

Por isso, adotamos como orientação metodológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD) que busca analisar a realidade concreta, de modo a investigar o contexto do geral ao particular, compreendendo suas relações, contradições e interesses. Neste viés, Kosik (1969, p. 45) afirma que o "princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.".

No que se refere à abordagem metodológica da pesquisa, a partir da compreensão que no MHD a realidade deve ser analisada em sua totalidade, logo quaisquer aspectos não devem ser ignorados, sejam qualitativos ou quantitativos. Autores como Santos Filho e Gamboa (1995) apontam que os dados qualitativos abarcam os quantitativos e que se faz necessário buscar não por antagonismos entre essas abordagens, mas sua complementação e articulação. Também Prates (2012) salienta que o real se constitui por elementos qualitativos e quantitativos, particulares e universais e, para compreender o fenômeno, é preciso reconhecer todos esses aspectos.

Com o objetivo de analisar os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do PAR no território Sertão Produtivo, a priori, fez-se necessário compreender as contradições que se fazem presentes na realidade e que inferem na formulação, avaliação, efetivação e impactos dessas políticas. Também faz parte desse processo a luta de interesses contrários que constituem as relações concretas e ideológicas na sociedade. Cheptulin (1982, p. 286) afirma que "são os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação

são opostos e cuja intenção constitui a contradição ou a 'luta' dos contrários". Assim, a história é movida pela luta destes contrários, com interesses distintos, mas que se relacionam entre si e que são necessários para existência do atual sistema.

Portanto, com o objetivo de compreender o objeto estudado e para considerarmos a realidade na totalidade concreta, foram utilizadas as categorias do método dialético: totalidade, contradição e mediação. Kuenzer (1998, p.62) destaca que o trabalho com as categorias é difícil, pois a prática de investigação tem mostrado "[...] que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação". Essas categorias auxiliaram a análise do objeto, levando em consideração o contexto em que ele se insere, bem como as formas como a realidade é constituída, em suas mediações e antagonismos.

Alinhado ao MHD, temos as categorias de universal ou totalidade e de particularidade/singular que se relacionam e juntas compõem a realidade em que se insere o objeto. A totalidade constitui as contradições entre campesinato e agronegócio, bem como entre Educação do Campo e Educação Rural, dois projetos educativos distintos em disputa, carregados de objetivos e interesses. Enquanto as políticas do PAR na Educação do Campo no Sertão Produtivo são a particularidade, o singular que se insere na totalidade, como afirma Cheptulin (1982, p. 203): "o particular é a própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, próprio processo".

Nessa perspectiva, para analisar a realidade em sua totalidade, foi preciso compreender as categorias materiais pelas quais os homens vivem e produzem, e que as relações sociais e de produção são determinadas por essas categorias, conforme aponta Marx:

> [...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

A totalidade das forças produtivas materiais na qual se estruturam as relações sociais, bem como determina os antagonismos de classe, a política, a economia e a consciência social condicionam a vida dos sujeitos, logo, é o ser social quem determina a consciência. Assim, o ser é pré-condicionado por essas estruturas materiais e forças produtivas, por isso, não é somente a consciência que o constrói, mas sim, seu contexto histórico social.

A categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, sendo componente indispensável à sociedade, pois a realidade social provida de totalidade também é contraditória. E, nesse processo, “os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 69). Ao mesmo tempo em que é destruidora, a contradição promove transformações, visto que a luta dos contrários busca a sua superação.

Como exemplo, a luta da classe trabalhadora por direitos faz emergir políticas públicas, contudo, a classe detentora dos meios de produção retira esses direitos conquistados. Neste contexto, inserem-se os direitos dos povos do campo, arduamente reivindicados pelos movimentos sociais. Entretanto, além de muitas políticas não serem efetivadas, também não impedem os retrocessos como o fechamento das escolas do campo.

A categoria de mediação diz respeito ao fato de nada estar isolado, já que toda a sociedade e seus nexos mantêm uma relação dialética, formando uma teia de interações contrárias. Ela explica a relação entre as demais categorias e pode auxiliar na compreensão do contexto social, oportunizando a superação dos antagonismos e exploração.

> A mediação (categoria-não retificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. (CURY, 1985, p. 44).

A mediação, enquanto uma categoria que procura captar as relações entre os fenômenos, é essencial para compreender a realidade, visto que a história é o mundo das mediações. Como exemplo, o Estado capitalista que serve como mediador entre os antagonismos de classe, uma mediação necessária para preservação da estrutura social, ao mesmo tempo, em que pode ser superável.

1.1 Procedimentos estratégicos

Alicerçadas pelo método Materialismo Histórico Dialético e compreendendo sua importância para análise da realidade em movimento, entendemos que, como aponta Rodríguez (2014), há três momentos da pesquisa que estão imbricados e que também orientam este trabalho científico:

> i) A pesquisa inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado [...]. O referencial teórico adotado propiciará as primeiras aproximações de caráter teóricas para escolher o caminho mais adequado para a construção do conhecimento científico.

> ii) Em um segundo momento, o investigador entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido, isto é, as múltiplas determinações de índole social, política e econômica. Trata-se mais de um procedimento de índole metodológica que de uma questão de caráter conceitual, dado que se procura apreender o concreto real [...].
> iii) [...] O pesquisador não é um mero observador, que desvenda o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e contribui com a sua mudança. (RODRÍGUEZ, 2014, p. 148).

Nesse sentido, primeiramente se encontra a pesquisa bibliográfica, que busca compreender o papel do PAR, bem como sua inserção na realidade, para analisar as contradições entre campesinato X agronegócio, Educação do Campo X Educação Rural, também as políticas públicas voltadas para o campo. Seguida do Estado da Arte sobre a temática que aponta o já produzido e as contribuições que este estudo trará.

Posteriormente, no segundo momento, é realizado um levantamento dos dados dos ciclos do PAR a fim de identificar quais os avanços e retrocessos causados pelos programas do plano nas escolas no território Sertão Produtivo. E, no terceiro momento, com os dados colhidos na pesquisa, uma análise sobre a efetivação dos programas, relacionados às dimensões 1 e 4.

Devido à quantidade de municípios, foi realizado um recorte para realização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) com os (as) secretários (as) de educação para buscar identificar a efetivação dos programas do PAR. O território Sertão Produtivo é subdivido em cinco subespaços, onde foram escolhidos um município de cada subespaço, logo, cinco cidades do total de 20 que compreendem o território. O critério da escolha de município por subespaço foi partir da quantidade de escolas no campo, sendo selecionado o município que conter maior número de escolas.

1.2 Procedimentos adotados na coleta de dados

Acerca da coleta de dados, no primeiro momento, foi realizada a revisão bibliográfica sobre contradições entre Educação do Campo X Educação Rural/ campesinato X agronegócio, bem como das políticas públicas de Educação do Campo e a inserção do PAR nesse contexto. Por isso, também adotamos para coleta de dados a análise de documentos, como as legislações relacionadas direta ou indiretamente com a problemática, tais como Leis, Resoluções, Portarias, Pareceres, Decretos e Proposta para a Educação do Campo e o próprio objeto de estudo: o PAR.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Além da compreensão das bases legais que amparam o objeto, a análise documental perpassa pelo

intuito de ir além de suas primeiras impressões, sendo necessário analisar o contexto de sua gênese, os interesses por detrás, seus objetivos e a qual projeto de sociedade contribui.

Além disso, foram analisados os dados dos ciclos do PAR (o primeiro de 2007 a 2010; segundo 2011 a 2014, terceiro de 2016- 2019), buscando identificar os avanços e desafios da Educação do Campo nos municípios do Território Sertão Produtivo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o (a) secretário (a) de educação de cada município escolhido no subespaço, para verificar, nos municípios do território, a implementação dos programas do PAR, relacionados às dimensões 1 e 4.

Também foram analisados dados do Programa Formação de professores do Campo (FORMACAMPO). O programa tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB. As formações foram compostas de cursos de extensão online, sendo 40% de forma síncrona e 60% assíncrona, certificados pela PROEX/UESB, com carga horária total de 120 horas. O público alvo da formação são os/as professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das escolas do campo, considerando esta como aquela situada no campo como as escolas urbanas que recebem estudantes do campo.

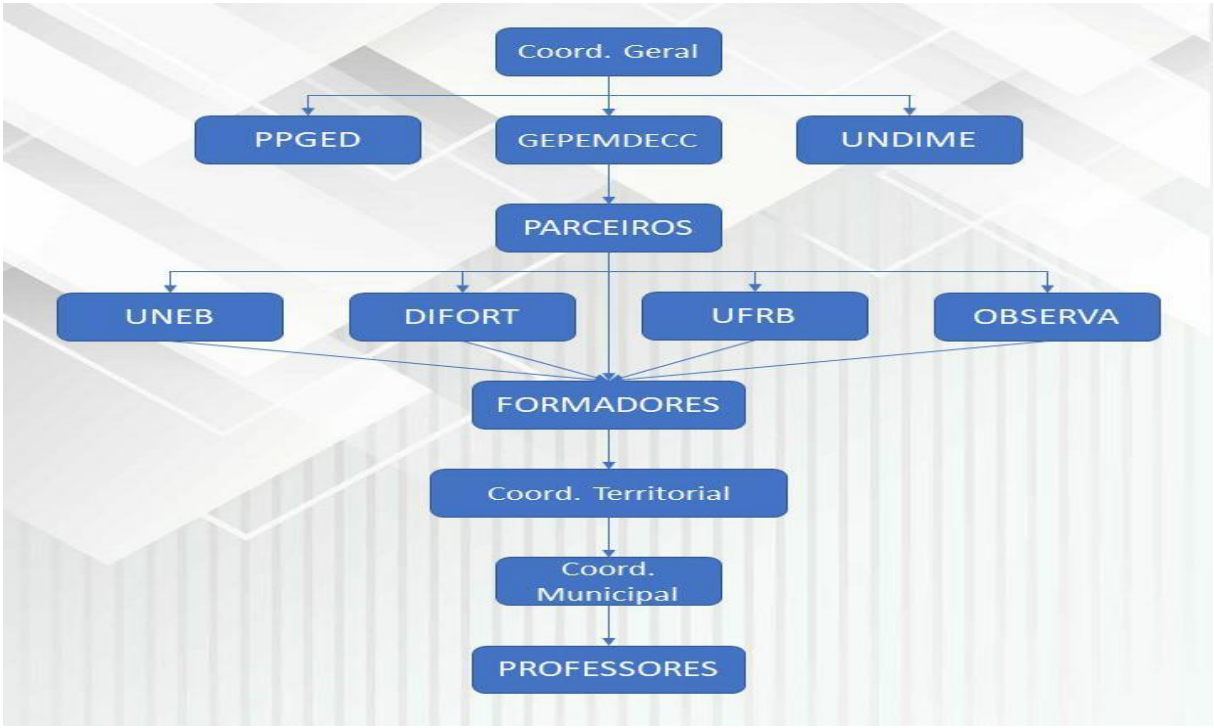
O programa atendeu, no ano de 2021, a sete territórios, a saber: Litoral Sul, Médio Rio de Contas, Médio Sudoeste da Bahia, Sertão Produtivo, Sudoeste Baiano, Vale do Jequiriça, e Velho Chico. Sendo que os dados utilizados nesta pesquisa foram sobre do território Sertão Produtivo. Como fonte de dados foi analisado o questionário inicial do curso, onde todos os/as cursistas responderam para poder participar das atividades. No Sertão Produtivo, foram 825 questionários respondidos, logo este mesmo número de cursistas. As perguntas escolhidas foram as que diziam respeitos aos programas do PAR nas escolas do campo.

O FORMACAMPO, tal como esta pesquisa, faz parte do projeto maior intitulado “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o CAEE nº 20028619.8.0000.0055, parecer nº 3.589.766.

O programa organizado por diversos parceiros, tendo como coordenação geral o PPGED, GEPEMDECC e a UNDIME. Outras parcerias contribuem na formação dos cursistas, docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) e grupos de pesquisa. Cada território de identidade possui coordenadores territoriais buscando um elo com os coordenadores municipais e, por fim,

com os cursistas, que são professores (as), coordenadores (as) e gestores (as). Abaixo o esquema que exemplifica a estrutura do programa.

Figura 1. Estrutura do FORMACAMPO



Fonte: FORMACAMPO, 2021.

No FORMACAMPO, atuo como coordenadora territorial e desenvolvo ações junto aos cursistas, coordenação geral e coordenadores municipais. Segue abaixo a quantidade de cursistas no território.

Quadro 1. Relação dos municípios do território Sertão Produtivo que participam do FORMACAMPO

MUNICÍPIO	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
Pindaí	30
Rio do Antônio	10
Livramento de Nossa Senhora	160
Guanambi	59
Caculé	53
Caetité	2
Candiba	37
Contedas do Sincorá	9

Ibiassucê	43
Ituaçu	29
Iuiu	15
Lagoa Real	40
Malhada de Pedras	39
Palmas de Monte Alto	2
Sebastião Laranjeiras	94
Tanhaçu	29
Brumado	174
Total	825

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como demonstra o quadro, o território tem grande participação no programa com 825 profissionais da educação, sendo eles(as) professores (as), gestores (as) e coordenadores (as). A quantidade de cursistas não é uniforme, tendo municípios com apenas dois, como Palmas de Monte Alto, e, por outro lado, Sebastião Laranjeiras com 94. Destaque para Brumado, com maior número de participantes no Sertão Produtivo, 174 cursistas.

Os cursistas do programa responderam a um questionário no início das atividades, com o objetivo de identificar a realidade dos profissionais da educação e das escolas. Na Bahia, o total geral de respostas do questionário ultrapassou a marca dos 7 mil e no Sertão Produtivo foram 825, como mostrado no quadro anterior. Ao realizar um recorte das perguntas deste questionário, foram analisadas as respostas referentes aos seguintes programas que contemplas as dimensões 1 e 4 do PAR: Programa Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), Programa Escola Sustentável, Caminho da Escola e Escola Inclusiva.

É imprescindível destacar o contexto atual, em que o mundo vivencia a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus. A epidemia começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou para o mundo e, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. Por isso, as medidas preventivas recomendadas incluem distanciamento social, uso de máscaras faciais em público, ventilação e filtragem de ar lavagem das mãos, cobertura da boca ao espirrar ou tossir, desinfecção de superfícies e monitoramento e autoisolamento para pessoas expostas ou sintomáticas. Várias vacinas estão sendo desenvolvidas e distribuídas ao redor do mundo. Autoridades em todo o mundo responderam implementando restrições a viagens, *lockdowns*, controles de locais de trabalho e fechamentos de instalações

No Brasil, o vírus foi notificado pelo Ministério da Saúde, com o primeiro caso em 26 de fevereiro de 2020, mas veio a tomar maiores proporções em março. A partir daí o vírus foi se propagando por vários estados brasileiros, alcançando números gigantescos[2] em abril, maio e junho. Atualmente, dia 21 de dezembro de 2021, tem-se o total de 617.838 [3]mortes e 22.211.128 casos pela doença no país. Destaque para a diminuição no número de infectados e mortos devido às medidas de restrição e as vacinas que foram desenvolvidas e distribuídas à população.

Neste cenário pandêmico, a pesquisa teve que se adaptar à realidade e suas particularidades, e, por isso, não houve encontros presenciais com os sujeitos. As entrevistas foram realizadas através da plataforma virtual *Google Meet*, em tempo real e com a câmera ligada para proporcionar interação entre a pesquisadora e os sujeitos. Foram feitas no segundo semestre de 2020, agendadas de acordo a disponibilidade dos (as) secretários (as) de educação e gravadas com a devida autorização para serem analisadas posteriormente.

Ao lançar mão dos instrumentos de coletadas de dados propostos, revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, traçando o percurso alinhado ao método MHD e, ao observar a realidade concreta e contraditória, pretendeu-se, assim, analisar os avanços e desafios dos programas do PAR no Território Sertão Produtivo. Nesta perspectiva, o objeto estudado foi analisado em sua complexidade e totalidade, levando em consideração suas particularidades, pois a "totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (KOSÍK, 1969, p.40).

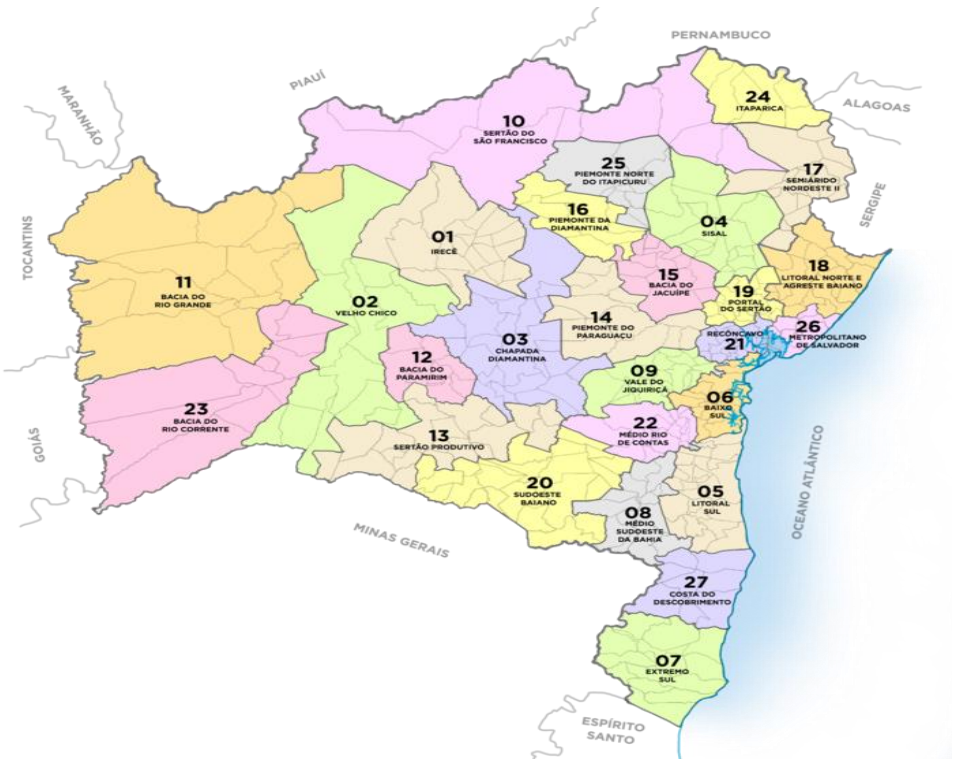
1.3 Espaço e sujeitos da pesquisa

O estado da Bahia é composto por de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. A constituição dos Territórios de Identidade (TI) aconteceu a partir de 2007, pela Secretária de Cultura da Bahia (SecultBA), que utilizou de conceito da Superintendência de Estudos Econômicos (SEI), para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) lastreados pelo conceito de Território como um espaço caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o meio ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, instituições, dentre outros.

[2] Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/30/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-30-de-abril.ghtml. Acesso em: 21 de dez 2021.
[3] Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/. Acesso em: 21 de dez 2021.

Neste contexto, a divisão territorial tem como objetivo identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Além disso, sua metodologia, segundo o governo do estado, [4]foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. Destarte, na figura abaixo encontra-se o mapa dessa atual divisão territorial.

Figura 2: Mapa da divisão territorial da Bahia



Fonte: SecultBA, 2020.

A divisão territorial está associada não somente aos espaços, mas também às relações sociais que são produzidas no mesmo. As manifestações materiais e imateriais, ligadas à cultura, os modos de ser e de viver, a geografia e etc. Neste sentido, ao tratar de espaços e territórios, Fernandes (2006, p. 36) salienta que

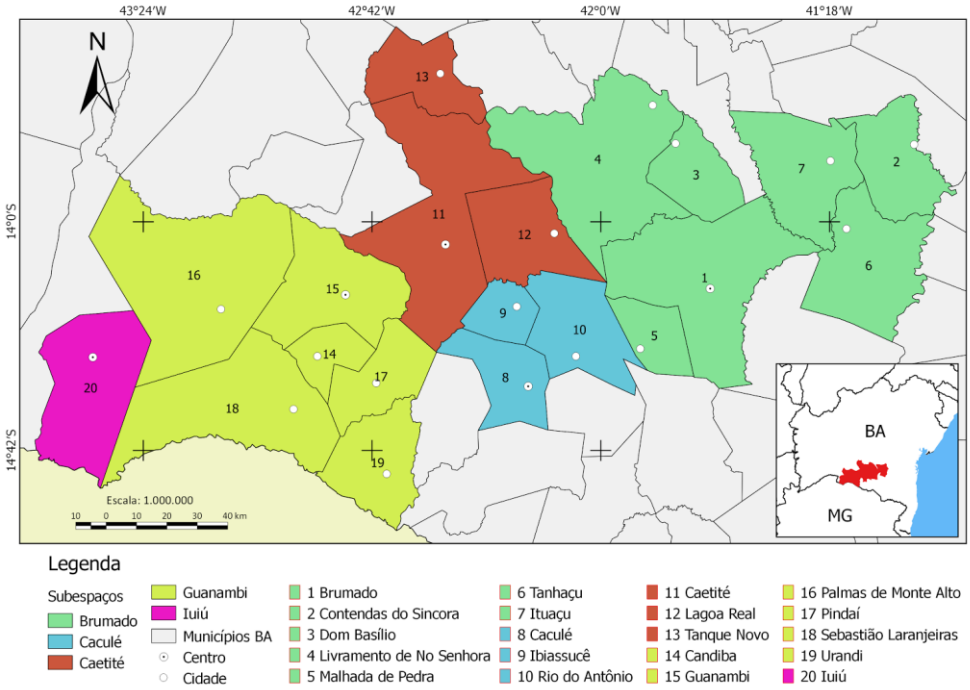
> Ao produzirem seus espaços e neles se realizarem, as relações sociais também são produzidas pelos espaços. Essa indissociabilidade promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos. Nesses movimentos as propriedades dos espaços e dos territórios são manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais.

Nesse cenário, dentro da divisão territorial da Bahia, insere-se o território de Identidade Sertão Produtivo (13), espaço da pesquisa, que é composto por 20 municípios, a saber:

[4] Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20identificar,da%20especificidade%20de%20cada%20regi%C3%A3o. Acesso em: 20 dez. 2020.

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. Como evidenciado na figura 2 que segue.

Figura 3: Mapa do território de identidade Sertão Produtivo



Fonte: PTDSS[5], 2016.

O território Sertão Produtivo faz limites com o estado de Minas Gerais e os territórios do Sudoeste Baiano, Velho Chico, Bacia do Paramirim, Chapada Diamantina e Médio Rio de Contas. Segundo informações do site[6] oficial da secretaria da cultura da Bahia (SecultBA), no Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população da região totalizava 446.485 habitantes, o que corresponde a 3,18% da população estadual, com densidade demográfica de 17,88 hab/km². Em relação ao estrato de moradia, do total de habitantes do território de identidade, 54,7% residiam no meio urbano, e 45,3% no meio rural.

No que diz respeito ao seu nome, Sertão Produtivo, tem origem na grande produção econômica do território, no decorrer do século XX quando, além de produzir alimentos para consumo interno, passou a ser importante produtor de algodão, café, gado e minerais.

[55]Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf Acesso em: jun. de 2020.

[6] Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/13_sertao_produtivo.pdf Acesso em: jun. de 2020.

Atualmente, as atividades econômicas que se destacam são relacionadas às indústrias de mineração para exploração do magnésio, talco e manganês em Brumado e Caculé; extração de argila para a fabricação de blocos e telhas, localizadas em Caetité, Caculé e Ituaçu; extração de pedras semipreciosas (ametista) e a exploração de urânio em Lagoa Real e em Caetité, município onde se localiza a usina de processamento do metal.

No que se refere às caraterísticas principais do território em estudo, cabe destacar o "Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do Sertão Produtivo- PTDRS" construído pelo Conselho de desenvolvimento do território Sertão Produtivo – CODESP, em 2010. O documento, ao abordar características do território, aponta a cidade de Caetité como local do início da povoação, pois

> Durante o século XX o município de Caetité e os demais municípios emancipados desse desmembraram em vários outros municípios, a exemplo de Caculé, Ibiassucê, e Rio do Antônio. Tais desmembramentos municipais elucidam que ampla parcela das povoações de onde resultaram os atuais municípios do Sertão Produtivo teve sua origem no território de Caetité. A autoridade histórica do município também está relacionada à sua posição geográfica, uma vez localizada a aproximadamente 900 m de altitude nas encostas de serras e banhado por riachos. Tornou-se assim um próspero ponto de pouso de pecuaristas e mineradores que trafegavam pela região. Aliado a esses aspectos, a terra fértil foi propícia a agricultora policultura. (PTDE, p. 11, 2010).

Devido a questões geográficas e climáticas, o município de Caetité se constitui como origem do território e, na atualidade, se consolida como centro político, econômico e cultural dessa região. A população que compõe este espaço se destaca por uma parte majoritária formada de analfabetos e sertanejos desprovidos de recursos e castigados pelas estiagens. As escassas e irregulares chuvas fizeram do sertanejo um migrante fugitivo do flagelo da seca, já os que ficavam eram expostos a formas de exploração do trabalho por coronéis e senhores proprietários das terras.

Caetité, Ituaçu e Livramento de Nossa Senhora são exemplos de municípios que trazem as marcas do legado histórico-cultural, possuem dezesseis bens tombados pelo Estado e são encontrados diversos sítios arqueológicos na região. Em relação ainda ao processo de ocupação e seu legado no território de identidade, em 2013, foram registradas 71 comunidades quilombolas, sendo 53 certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Também existem duas Unidades de Conservação no território: Floresta Nacional Contendas do Sincorá (federal, no município de mesmo nome e pequena parte em Tanhaçu, de uso sustentável e com 11.034 ha) e o Parque e Refúgio da Vida Silvestre Serra dos Montes Altos, estadual, que abrange os municípios de Candiba, Guanambi, Palmas de Monte Alto,Sebastião Laranjeiras e Urandi, de proteção integral.

Outro dado relevante, é de que no Sertão Produtivo, praticamente nenhum município tem saldo migratório positivo: no conjunto, o território perdeu 3,04% de sua população – 12,5 mil pessoas – entre os anos de 2005 e 2010. Esse percentual, inclusive, é superior ao registrado para a Bahia (-1,83%). Esta a realidade, junto ao fato que uma das principais atividades econômicas do território é a mineração, evidencia a ausência de investimentos no campo e na agricultura familiar, e também que o avanço do capital não é sinônimo de geração de emprego. Ao contrário, a migração em busca de melhores condições de vida continua no território.

A diversidade e a desigualdade social no território são umas marcas históricas, bem como a exploração de minérios no espaço

> Na crônica dos antigos viajantes era conhecido como Alto Sertão baiano, extensão de caatinga que ia de Vitória da Conquista ao Rio São Francisco, da Chapada Diamantina até as fronteiras de Minas Gerais. Terra de famílias aristocráticas, aventureiros, ciganos, índios, garimpeiros, escravos e inconfidentes em fuga do estado vizinho. Distante do tempo das sinhás e dos coronéis, essa região, o Território Sertão Produtivo, situa-se no mapa econômico da Bahia como a zona de maior concentração de minérios do estado, a exemplo da exploração de urânio, ferro, Magnesita, Manganês e talco. (PTDS, 2013, p. 14).

O território carrega marcas das contradições entre agronegócio e campesinato, tendo como característica o minérionegócio que engloba diversas cidades. Destaque para exploração de minas de urânio em Caetité e Lagoa Real, pela empresa estatal Indústrias Nucleares do Brasil (INB), desde 2000. Trata-se de uma tecnologia nuclear perigosa que produz resíduos que contaminam o solo e água, além dos acidentes que acontecem na empresa com vazamento da substância [7].

A pesquisa de Prado (2007) teve como objetivo principal analisar a contaminação ambiental à qual estão expostos os moradores do município de Caetité e regiões vizinhas (Lagoa Real e Igaporã), onde se localiza a maior jazida de urânio do país. O grau de contaminação por urânio foi aferido através de incorporação desse radionuclídeo pelos habitantes, utilizando-se dentes como bioindicadores. Foram encontradas grande concentração de urânio em Caetité e Lagoa Real, quase 100 vezes maior que a média mundial. Conclui-se as populações dessas localidades, estão sujeitas a riscos radiobiológicos muito superiores aos de populações de outras regiões, tanto no país como no restante do mundo.

[7] Mais informações disponíveis nos sites: < http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ba-exploracao-de-uranio-no-sudoeste-da-bahia-envolve-licenciamentos-obscuros-contaminacao-riscos-a-saude-e-falta-de-transparencia-na-fiscalizacao-da-politica-e-da-producao-nuclear-brasileiras/> e
< https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,uranio-contamina-agua-na-bahia,1748686 >. Acesso em: 10 jan. 2021.

O estudo de Rodrigues e Costa (2016) enfatiza outra forma de exploração no território, agora nos municípios de Caetité e Pindai, o Projeto de Mineração Pedra de Ferro da Bahia Mineração. Os autores destacam que o projeto de desenvolvimento promovido para o Sertão Produtivo é baseado em megaempreendimentos, nas empresas mineradoras, na política agroexportadora. Além disso, emerge o conflito das comunidades com as empresas, visto que, muitas vezes, são expropriados de suas terras e são destruídas as nascentes de água.

Contudo, o avanço da exploração capital não segue sem a resistência da população, destaque no território para o movimento "Vidas sim, barragem não!". [8]É um movimento social, pacífico, apartidário, composto pela sociedade civil organizada de Guanambi e adjacências que luta contra a construção da Barragem de Rejeitos na microbacia do Carnaíba de dentro nos moldes propostos pela empresa BAMIN, desde 2019. Tem como principal objetivo lutar pela dignidade humana, o direito à vida, a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e pela preservação dos ditames democráticos. Abaixo imagem de um dos atos do movimento em Guanambi, em 2019.

Imagem 1. Movimento "Vida sim, barragem não!" em Guanambi-BA

Fonte: álbum pessoal da autora (2021)

Outro movimento no Sertão Produtivo de resistência é o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) que promove atos junto a outros movimentos, que reivindicam soberania dos povos sobre a mineração nos municípios de Pindaí, Caetité, Ibiaçucê e Guanambi e contra a criminalização de lideranças comunitárias. Segue abaixo imagens de um ato realizado

[8] Disponível em: http://blogdolatinha.blogspot.com/2019/05/movimento-vida-sim-barragem-nao.html. Acesso em: 20 dez 2021.

em julho de 2017 em frente ao Fórum de Caetité em solidariedade ao presidente da Associação da Comunidade de João Barroca, Nestor Rocha Silva, processado pela BAMIM após entrar na área do poço tubular que abastece mais de 3 mil famílias dos municípios de Pindaí e Caetité para limpar a área do poço, reconhecida como área pública e utilizada coletivamente pelas comunidades.

Imagem 2 e 3. Ato do MAM no Sertão Produtivo

Fonte: site oficial [9]do MAM (2021)

Outro retrato da expansão do capital no Sertão Produtivo e, logo, o surgimento de conflitos entre as comunidades e instituições privadas, é o Parque Eólico. A companhia de geração de energia Renova implantou três Complexos Eólicos nos municípios de Caetité,

[9] Disponívem em: https://www.mamnacional.org.br/2017/07/21/ba-ato-reivindica-soberania-dos-povos-sobre-a-mineracao-no-alto-sertao-e-contra-a-criminalizacao-de-liderancas-comunitarias/. Acesso em: 12 jan 2021.

Guanambi, Igaporã, Pindaí, Licínio de Almeida e Urandi. Apesar da produção de energia renovável ser um importante objetivo, o que vem acontecendo nos municípios é a exploração do meio ambiente, a destruição de nascentes e enfretamentos com a população.

Imagem 4. Parque eólico no Sertão Produtivo

Fonte: site renova energia (2021)

A pesquisa de Nogueira (2019) realiza uma análise integrada dos aspectos e impactos ambientais na operação do Parque Eólico Complexo Alto Sertão no distrito de Morrinhos-Guanambi\Bahia. A autora destaca como pontos positivos: a melhoria das condições de vida dos proprietários de terra, os quais são contratados por arrendamento do uso da área, geração de empregos e o aumento de recursos econômicos para os municípios da região, dado o aumento na arrecadação de impostos e tributos. Os impactos negativos encontrados foram: emissão de ruídos oriundo das torres em funcionamento e a ruptura da paisagem local devido à instalação do conjunto de aerogeradores que modificam a paisagem natural do ambiente

Outrossim, os povos campesinos enfrentam no território o avanço do minérionegócio, com a apropriação de seu espaço para construção de uma ferrovia para locomoção do minério, e os impactos dessa exploração. Também o avanço dos parques eólicos que carregam a fauna e flora e que, em troca, lhes oferecem empregos temporários.

> A apropriação das nascentes públicas que as comunidades fazem usufruto historicamente e sua consequente destruição e substituição por torres eólicas, barragens de estéril mineral ou trilhos de ferrovia tem sido fatos consumados em várias comunidades dos municípios do Sertão Produtivo. (RODRIGUES; COSTA, p.76, 2016).

Ademais, geograficamente o território é dividido em subespaços, cinco no total, sendo eles destacados a partir dos maiores centros urbanos e econômicos do espaço, a saber: Brumado,

Caculé, Caetité, Guanambi e Iuiú. Cada subespaço é construído por diversos municípios e contém características sociais e culturais próprias. Neste sentido, devido ao grande número de municípios, esta pesquisa se propõe a analisar a efetivação dos programas do PAR em uma cidade de cada subespaço, ou seja, cinco municípios. A escolha da cidade teve como critério a quantidade de escolas no campo, dando prioridade aos locais que possuem mais escolas e matrículas no campo.

No que se refere às escolas no campo e à quantidade de matrículas no território, na última década, houve uma diminuição acelerada dos números de estabelecimentos de ensino no campo. A problemática não se configura somente nas cidades do território, é um retrocesso a nível nacional, indo contra as conquistas desses povos. Sobre esses apontamentos, é possível analisar no Quadro 2.

Quadro 2: Quantidade de escolas no Campo, entre 2010-2020, no Brasil, Bahia, território Sertão Produtivo e municípios que compõem o território**.**

	QUANTIDADE DE ESCOLAS NO CAMPO									
	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2020**
Brasil	79.341	76.229	74.160	70.816	67.541	64.702	63.009	60.708	57.609	53.753
Bahia	12.870	12.355	11.987	11.340	10.615	10.036	9.746	9.280	8.637	7.833
Território Sertão Produtivo	574	542	522	413	348	307	301	279	244	229
Brumado	10	11	11	11	11	11	11	10	11	13
Caculé	9	9	9	9	9	8	8	8	8	7
Caetité	32	32	32	31	32	23	23	23	23	24
Candiba	6	5	5	2	2	1	1	1	1	1
Contendas do Sincorá	11	11	11	9	9	9	9	8	7	6
Dom Basílio	30	27	27	28	25	24	23	21	11	6
Guanambi	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
Ibiassucê	17	7	7	7	7	7	7	7	6	6
Ituaçu	77	78	78	33	12	11	10	13	12	11
Iuiu	17	17	16	14	13	13	13	11	11	11
Lagoa Real	34	33	33	26	17	17	17	16	16	16
Livramento de Nossa Senhora	79	77	74	72	68	68	55	38	27	15
Malhada de Pedras	11	11	11	5	5	5	5	5	5	5
Palmas de Monte Alto	54	41	41	32	30	29	29	30	24	27
Pindaí	14	14	13	12	11	11	11	11	11	9
Rio do Antônio	17	17	14	15	6	6	6	6	6	7

Sebastião Laranjeiras	23	22	23	23	21	21	21	21	21	21
Tanhaçu	70	69	67	25	22	21	21	18	17	18
Tanque Novo	46	44	34	33	33	28	16	17	12	12
Urandi	15	15	14	12	12	12	12	12	12	11

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2021).

No estado da Bahia, entre os anos de 2010 e 2020, foram fechadas cerca de 5.037 escolas situadas no campo. Diminuição também refletida no Sertão Produtivo, tendo 345 escolas fechadas na última década. Por isso, é evidente a necessária efetivação de políticas públicas que garantam o acesso das populações camponesas à escola em sua comunidade e de programas que fortaleçam este espaço.

Desse modo, ao passo que o capital avança no território ao explorar os recursos naturais, o campo é visto apenas como fonte de riquezas econômicas capitalistas em um modelo de desenvolvimento capitalista. Os povos do campo não são respeitados e tampouco valorizados, pois os dados demonstram o grande fechamento das escolas, ao mesmo tempo em que são construídos parques eólicos, ferrovias e aumento da mineração.

Em relação ao fechamento das escolas no campo, existe a Lei nº 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, que passou a vigorar com o acrescimo do parágrafo único, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) que dificulta o fechamento destas escolas. Essa lei institui que se deve ouvir a comunidade e realizar uma avaliação e diagnóstico dos impactos do fechamento da instituição. Porém, como demonstrado no gráfico, a partir de 2014, ano em que foi publicada a lei, o fechamento das escolas persiste, constituindo-se além de retrocessos, negação de um direito conquistado em lei.

Desse modo, com o objetivo de analisar os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do PAR no território Sertão Produtivo, no período de 2010 a 2019, o espaço investigado mais especificamente serão as escolas no campo que compõem o território, as poucas que ainda resistem. Contudo, devido à amplitude desses programas em cada uma de suas quatro dimensões, foi realizado um recorte de duas, a saber: a Dimensão 1- Gestão Educacional e Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Além disso, também foram escolhidos cinco dos vinte municípios do território para serem analisados de forma mais detalhada.

Assim, foram analisados os programas que abrangem as dimensões 1 e 4 do PAR, os quais são apontados nos quadros que devido a sua extensão se encontram no Apêndice 1. Os programas comtemplam os seguintes aspectos: existência e formação de conselho escolares, gestão escolar, coordenação pedagógica, o currículo, formação continuada de professores, a

infraestrutura da escola e materiais pedagógicos. Cabe citar alguns dos programas analisados: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Mais Educação, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo –Procampo, Programa Nacional de Tecnologia- Proinfo, Programa Caminho da Escola, Escola Ativa, dentre outros.

Além disso, para escolha de um munícipio por subespaço, é preciso analisar a quantidade de escolas no campo, como demonstra o quadro a seguir. Vale ressaltar que, apesar de já existirem dados novos do senso de 2020 acerca da quantidade de escolas, no momento em que a pesquisa foi iniciada, estes dados não estavam disponíveis. Por isso, foram utilizados os dados de 2018 para seleção dos municípios.

Quadro 3: Quantidade de escolas no campo por subespaço do Território Sertão produtivo, em 2018.

SUBESPAÇOS/ MUNICÍPIOS	ESCOLAS NO CAMPO (2018)
Brumado	11
Contendas do Sincorá	7
Dom Basílio	11
Livramento de Nossa Senhora	**27**
Malhada de Pedra	5
Tanhaçu	17
Ituaçu	12
Caculé	**8**
Ibiassucê	6
Rio do Antônio	6
Caetité	**23**
Lagoa Real	16
Tanque Novo	12
Guanambi	3
Candiba	1
Palmas de Monte Alto	**24**
Pindaí	11
Sebastião Laranjeiras	21
Urandi	12
Iuiú	**11**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2020).

Os cinco subespaços que compõem o território Sertão Produtivo são: Brumado, Caculé, Caetité, Guanambi e Iuiú. Dentro de cada subespaço, existem vários municípios, porém Iuiú compreende a única cidade de seu subespaço. Referente à quantidade de escolas no campo, critério para escolha dos municípios no subespaço para realização de entrevistas e

questionários, as cidades que possuem mais escolas, como apontado no quadro, são: no subespaço 1 - Livramento de Nossa Senhora; subespaço 2 – Caculé; subespaço 3 – Caetité; Subespaço 4 - Palmas de Monte Alto; e, no último, Iuiú, por ser o único do subespaço.

Desse modo, foram realizadas entrevistas e questionários no sentido de verificar a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo. Escolhemos os municípios com maior quantidade de escolas no campo e acredita-se que, nesse sentido, existiria maior número de programas do PAR.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram os (as) secretários (as) de educação de cinco municípios do território, a saber: Livramento de Nossa Senhora, Caculé, Caetité, Palmas de Monte Alto e Iuiú, e professores (as) do campo. Contudo, importante ressaltar que, no subespaço de Guanambi, os municípios com mais escolas, segundo a ordem crescente, são Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras e Urandi. Ao entrar em contato com a secretaria de Palmas de Monte Alto, o (a) secretário (a) não aceitou participar da pesquisa e também em Sebastião Laranjeiras. Contudo, ao contactar com a secretaria de Urandi, o (a) responsável aceitou participar da pesquisa e responder a entrevista. Por isso, Urandi foi o município de seu subespaço a ser analisado, pela disposição de participar. Estas mudanças são comuns em pesquisas com seres humanos, pois devemos respeitar os tempos, espaços e disposição dos sujeitos.

Vale ressaltar que, com o objetivo de manter o sigilo quanto à identidade dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados como nomes dos (as) secretários (as) os nomes dos respectivos municípios: Caetité, Caculé, Livramento de Nossa Senhora, Iuiú e Urandi

A quantidade de escolas no campo, encontra-se a quantidade de matrículas nessas instituições. Assim, como demonstrado no Quadro 1, a redução de escolas do campo nos municípios do território em estudo, também houve diminuição no número de matrículas, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4: Quantidade de matriculas nas escolas no Campo, entre 2010-2020, no Brasil, Bahia, Território Sertão Produtivo e municípios que compõem o território**.**

	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS CAMPO									
	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2020**
Brasil	6.434.819	6.271.827	6.091.211	5.950.798	5.827.130	5.671.064	5.532.311	5.689.754	5.554.368	3.102.369
Bahia	1.082.299	962.981	929.216	896.09	867.138	830.935	806.138	826.817	796.961	747.852
Brumado	4.119	4.000	3.783	3.666	3.593	3.395	3.248	3.061	3.011	2.861
Caculé	1.232	1.177	1.108	1.060	1.045	998	980	999	983	792
Caetité	5.539	5.362	5.212	5.115	4.933	4.738	4.548	4.432	4.183	4.046

Candiba	167	164	143	70	72	41	44	48	41	33
Contendas do Sincorá	717	705	648	436	385	357	299	232	220	182
Dom Basílio	1.457	1.460	1.403	1.450	1.382	1.085	1.223	1.243	1.167	1.091
Guanambi	828	763	701	1.099	1.063	1.060	978	1.145	1.232	1.269
Ibiassucê	482	439	428	417	422	419	365	385	339	303
Ituaçu	3.268	3.551	2.908	3.103	2.825	2.625	2.048	2.161	1.997	1.735
Iuiu	1.140	1.032	997	981	921	843	796	1.093	949	902
Lagoa Real	1.379	1.352	1.242	1.124	1.067	1.012	1.148	849	756	731
Livramento de Nossa Senhora	4.030	3.847	3.699	3.598	3.603	3.412	3.322	3.140	2.999	2.621
Malhada de Pedras	418	424	411	378	368	349	329	294	255	282
Palmas de Monte Alto	3.080	2.200	1.967	1.856	1.779	1.667	1.677	2.070	1.643	1.626
Pindaí	908	873	848	746	1.010	644	666	737	737	672
Rio do Antônio	868	640	535	542	524	482	479	478	230	775
Sebastião Laranjeiras	1.443	1.270	1.277	1.976	1.132	1.105	1.078	1.068	1.026	921
Tanhaçu	2.027	1.900	1.749	1.367	1.482	1.367	1.370	1.381	1.308	1.661
Tanque Novo	1.433	1.328	1.191	1.142	1.102	1.017	909	919	863	822
Urandi	1.554	1.464	1.395	1.341	1.400	1.475	1.246	1.068	1.025	937

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do QEdu (2021).

A redução do número de matrículas, demostrada no quadro, desde 2010, se firma de forma contínua e progressiva. Na Bahia, entre os anos de 2010-2020, houve uma redução de cerca 334.447 matrículas nas escolas do campo, índices altos que prevalecem também nos municípios e que, alinhados à redução da quantidade de escolas, citados anteriormente, apontam para a negação de direitos desses povos, principalmente, o direito à escola na comunidade.

Nesse cenário, de altos índices de redução de matrículas e de escolas no campo, cabe analisar quais os avanços e desafios dos programas do PAR nesses municípios, visto que essas ações contribuiriam para melhoria da oferta da escolarização e permanência desses estudantes nas escolas do campo. Concomitantemente, a ausência dessas políticas poderia ter influenciado na diminuição do número de matrículas e no fechamento das instituições de ensino.

1.4 Análise de dados

Ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa, desde a coleta à análise dos dados, o método MHD foi o alicerce do estudo. Ao utilizar como referência esse método para buscar analisar os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do PAR nos municípios do território Sertão Produtivo, no período de 2010 a 2019, visto que

> O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social. (KOSÍK, 1969, p.114).

Nesse sentido, no primeiro momento, faz-se necessário compreender a totalidade e a particularidade do objeto de investigação, categorias do método da pesquisa. A totalidade se consolidou nas contradições entre Educação do Campo e Educação Rural que estão imersas como fenômeno o Estado capitalista, tendo como particularidade dos programas educacionais do PAR nas escolas do campo dos municípios que compõe o território Sertão Produtivo. As análises e discussões permearão a realidade, as contradições, os interesses, presentes na relação entre o todo e o particular.

Posteriormente, após a coleta dos dados, a partir dos ciclos do PAR, foi realizada a triangulação dos dados. Segundo Triviños (1987, p. 138), "a técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo". Desse modo, entrelaçando todas as informações colhidas analisando, comparando, provocando e confrontando os fatos e fenômenos coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Nessa perspectiva, aos dados foram triangulados no sentido de analisar os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do PAR no território Sertão Produtivo, comparando os resultados das avaliações da política, presentes nos dados dos três ciclos. Além disso, com o intuito de buscar verificar se os programas que serão apontados nos dados estão sendo efetivados nas escolas, foram realizadas entrevistas. Assim, buscou-se conquistar os objetivos propostos, tendo como alicerce o método MHD e observando a totalidade e a singularidade do objeto.

CAPÍTULO II

> *Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.* (CALDART, 2009, p.36)

2. Educação do Campo e Plano de Ações Articuladas (PAR): Contextos e contradições

Para analisar os avanços e desafios da Educação do Campo a partir da implementação do PAR, no primeiro momento, é preciso refletir sobre os projetos educativos para os camponeses, sobre o histórico da educação para esses povos, a construção das políticas públicas e como o PAR se insere neste contexto. Além disso, como salienta Caldart (2009), na citação de início do capítulo, a Educação do Campo deve ser entendida em sua totalidade, buscar fazer um balanço do percurso histórico, sendo fiel aos seus objetivos, e analisar o contexto antagônico de classes socais no sistema capitalista vigente.

Nesse cenário, com intuito de propiciar uma melhor compreensão sobre a construção do PAR e o contexto da totalidade no qual se insere, este capítulo se subdivide em tópicos onde, em primeiro plano, aborda-se o papel do Estado na sociedade capitalista atual, posteriormente, as contradições entre campesinato e agronegócio, com atenção ao contexto histórico do país, a construção de escolas para os povos do campo, a Educação do Campo e Educação Rural, as políticas educacionais conquistadas para o campo e, por fim, o PAR.

Para construção do presente capítulo, foram utilizadas as contribuições de atores como: Marx (2008), Marx e Engels (1999), Calazantes (1993), Antunes-rocha (2012), Fernandes (1999), Caldart (2009), Leite (2002), Paulo Freire (1996), Mészáros (2008), Carvalho (2011), Moraes (2018), Souza (2020), Luiz Carlos de Freitas (2018) e Santos (2017). Além disso, foram analisados decretos, resoluções, pareceres, o PAR e também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

2.1 O Estado capitalista

Para compreender os caminhos percorridos pela Educação do Campo, as contradições entre Educação do Campo e Educação Rural, as políticas públicas para o campo e a construção do PAR, é preciso, em um primeiro momento, analisar em que modelo de sociedade estamos inseridos, qual o papel do Estado na realidade, ou seja, a totalidade na qual a pesquisa se insere.

Ao estudar o modelo de sociedade capitalista, Marx (2008) define como está estruturado o capital, sua gênese, interesses, objetivos e contradições. Afirma que o capitalismo se ancora na propriedade privada, na exploração do trabalho, no antagonismo de classes e se perpetua

através da ideologia. Um traço marcante desse modo de existência do capital é a exploração do trabalho, que segundo o autor, é a essência da riqueza da sociedade capitalista.

Desse modo, os antagonismos de classe são fundamentais para a manutenção do sistema, pois, como afirmam Marx e Engels (1999, p.7), "a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes". Portanto, as contradições entre as classes são constituintes da história da humanidade, desde servos e barões, patrícios e plebeus, homens livres e escravos, dentre outros, assim, a divisão de classes na sociedade capitalista se constitui entre a burguesia e o proletário (a classe trabalhadora).

Se a essência da riqueza da sociedade capitalista é o trabalho, logo é a exploração da classe trabalhadora que sustenta a burguesia e seus interesses. No lugar da exploração velada do feudalismo, vivemos atualmente na exploração aberta, direta e brutal da burguesia. Os operários a que Marx e Engels denominavam classe trabalhadora explorada, atualmente se estendem a todos que tem de vender sua força de trabalho para ter o mínimo de existência, desde os que trabalham nas fábricas das cidades aos trabalhadores rurais, que expropriados de suas terras e sem meios de produção, se tornam escravos dos reis do agronegócio.

Outrossim, no que se refere ao conceito de Estado, Marx e Engels (1998, p. 62) salientam que "O Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente". Se o Estado é forma pela qual a burguesia faz valer seus interesses e todas as instituições, seria ilusão pensar que o mesmo defende os direitos da classe trabalhadora, bem como teria o objetivo de buscar uma sociedade mais justa. Também, as reformas ou mudanças nas leis e direitos servem para perpetuar a dicotomia da sociedade capitalista.

Assim, a função do Estado na teoria marxista está em defender os interesses da classe dominante por meio de seus instrumentos de regulação: sistema jurídico, o aparado militar e policial. Com o objetivo de manter a ordem estabelecida, no caso da sociedade moderna, a dominação da burguesia sobre o proletário, é por isso que as ideias dominantes de uma época, segundo Marx (2008), são as ideias dos grupos dominantes. É, nesse contexto, que o referido autor trata da importância da ideologia, a qual seria uma "peça chave" para transmitir as ideias, que lhes possibilitam a manutenção do *status quo*.

Portanto, ao fazer uma crítica severa ao modelo de sociedade capitalista e defender um novo modelo de sociedade, a posição de Marx com relação ao Estado é a defesa de seu fim, junto a derrubada do poder de seus fundadores, a burguesia. Pois o Estado está estruturado de forma a servir aos interesses do capital, como demonstra Marx (1986, p. 69-70):

> À medida que os progressos da moderna indústria desenvolviam, ampliavam e aprofundavam o antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado foi adquirindo cada vez mais o caráter de poder nacional do capital sobre o trabalho, de força pública organizada para a escravização social, de máquina do despotismo de classe.

Logo, o papel do Estado sobre o trabalho é uma característica crucial do capitalismo, visto que, com a negação de direitos potencializa a escravização social, enquanto à classe dominante distribui benefícios financeiros e políticos. Assim, ao decorrer do processo histórico da sociedade capitalista, o Estado vem servindo aos interesses da classe dominante sobre a classe dominada, o proletário. Cabe agora compreender como os sujeitos do campo vêm sendo atendidos, no Brasil, dentro desse modelo de sociedade, bem como, o papel do Estado frente a educação oferecida para esses sujeitos. Por isso, no tópico que segue, iniciamos o debate, apontando as contradições entre campesinato e agronegócio, e, posteriormente, como foram articulados os projetos educativos no campo.

2.2 Campesinato X Agronegócio

Refletir sobre o campesinato no Brasil é remeter a uma fração de classe social bastante heterogênea, composta por, dentre outros, pequenos agricultores, ribeirinhos, seringueiros, posseiros, remanescentes de quilombos e assentados, também é uma classe que possui caráter dúplice no processo social: é ao mesmo tempo proprietária de terra e dona da força de trabalho (ALMEIDA, 2008). Nesta perspectiva, na sociedade capitalista, o campesinato se insere em uma contradição frente ao modelo de produção dominante, caracterizado no campo, pela produção em larga escala e com a apropriação de grandes propriedades de terra.

O protagonista no sistema capitalista é o agronegócio, que corresponde à junção de diversas atividades produtivas que estão diretamente ligadas à produção e subprodução de produtos derivados da agricultura e pecuária, é fruto da Revolução Verde, após a segunda guerra mundial, com a modernização da agricultura através do maquinário e insumos agrícolas. Se constitui como um modelo de desenvolvimento global, com predomínio do capital financeiro orientado pelo mercado externo, em uma produção concentrada em grandes unidades de exploração (TEUBAL, 2008).

O agronegócio tem suas raízes no latifúndio, que no Brasil [..]esteve atrelado de maneira direta à estrutura econômica colonial que buscava produzir em larga escala para gerar lucro à Coroa Portuguesa com a exportação das especiarias presentes no Brasil" (SILVA et al, 2014, p. 5). Na história da colonização do país, as terras sempre foram de posse da classe dominante, a princípio tomadas a força dos indígenas e posteriormente negadas aos escravos. Assim, o

acúmulo da propriedade privada, característica do capitalismo, é responsável pela criação da contradição entre os grandes latifundiários e os que não têm terra.

No que se refere à apropriação das terras no país, cabe citar uma das primeiras leis, após a independência do Brasil (1822) a dispor sobre o direito agrário, a Lei de Terras (lei nº 601) de 18 de setembro de 1850. Aprovada no mesmo ano em que a Lei Eusébio de Queirós[10], que previa o fim do tráfico negreiro, a legislação foi o meio pelo qual grandes fazendeiros e políticos latifundiários se antecipavam para impedir que os negros pudessem se tornar donos das terras. Ao estabelecer que só poderia se adquirir terra por meio de compra, venda ou doação da igreja, somente a classe dominante permaneceria com a propriedade, visto que, os trabalhadores eram desprovidos de recursos para comprá-la.

Por isso, a posse da terra se apresenta, no Brasil, atrelada aos detentores do capital e negada à classe trabalhadora que até os dias atuais tem sua força de trabalho explorada em troca de sua subsistência. Assim, a realidade do campesinato, que é composto por esses sujeitos que historicamente foram subjugados, se torna de mão de obra barata para os grandes latifundiários, como afirma Marques (2008, p. 56):

> Na América Latina, a reprodução social do campesinato nunca esteve em situação tão crítica. Muitos camponeses são mantidos num estado permanente de semi ou sub proletarização, em condições de trabalho extremamente precárias, seja no campo ou na cidade. O trabalho temporário no corte da cana no Brasil é um exemplo dessa situação. Isto ocorre seja porque o recurso ao trabalho assalariado é o que permite ao camponês manter a posse da terra, seja porque é a alternativa encontrada para a obtenção da renda necessária para o seu sustento.

Além disso, se materializa no campo a disputa dos camponeses por terra e por outros direitos básicos que são negados, como educação. Os camponeses, quando não vendem sua força de trabalho, sobrevivem através da agricultura familiar, da pesca e de outras formas sustentáveis de convivência com o campo. Porém, o agronegócio, que se expande e necessita de grande quantidade de terra para exploração, pressiona os sujeitos do campo a desocuparem as terras e, devido à mecanização, alguns poucos a venderem seu trabalho.

O latifúndio é base necessária para o agronegócio ao mesmo tempo em que faz emergir a luta do campesinato por terra e por um modo de produção sustentável. Assim, a luta pela terra move a luta desses dois modos de produção, por um lado a produção em larga escala com uso de agrotóxicos e sementes transgênicas, do outro, os camponeses que defendem a sustentabilidade e a reforma agrária. Esta última, se mostra urgente no país, como demonstrado em um estudo realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Oxfam, em 2019, que

[10] A Lei Eusébio de Queirós ou lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, promulgada no Segundo Reinado, proibiu a entrada de africanos escravos no Brasil, criminalizando quem a infringisse.

analisou a distribuição de terras na América Latina, onde conclui-se que menos de 1% das propriedades agrícolas é dona de quase metade da área rural brasileira.

Em suma, as contradições entre campesinato e agronegócio emergem de um histórico de exploração, expropriação e acúmulo de terras no Brasil, que produzem tensões e conflitos. O agronegócio, que é protagonista no sistema capitalista devido a produção em larga escala e lucro, é caracterizado pelo latifúndio e por um desenvolvimento em prol do capital (SANTOS, 2017). Ao contrário, o campesinato luta pela reforma agrária, por uma forma sustentável de conviver com o campo e também pela qualidade de vida dos trabalhadores. Contudo, como visto, o Estado perpetua os interesses da classe dominante e serve para a manutenção do capital, logo, os camponeses ao defenderem seus direitos devem enfrentar o sistema e cobrar do Estado.

2.3 Escolas para os povos do campo

A educação dos espaços rurais, no Brasil, é historicamente marcada pela exclusão que até os dias atuais deixam marcas. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites agrárias, sendo inacessível para grande parte da população rural. Assim, como apontam os estudos de Calazantes (1993), os projetos educacionais para o campo estiveram conectados aos interesses econômicos do capitalismo, demonstrando que a escola faz parte de uma totalidade que, no sistema capitalista, deve se adaptar aos seus modos de produção.

Assim, a educação nos espaços rurais só é efetivada a partir da Constituição de 1891, tendo em vista que nesse documento é proposto uma reorganização de todo o sistema educacional. Contudo, ganha destaque nos debates no segundo decênio do século XX, em virtude da industrialização do país e do forte movimento migratório dos sujeitos do campo para as cidades (SILVA, 2000).

Nesse sentido, por ocasião do forte movimento migratório dos anos de 1910-1920, quando os camponeses deixavam o campo à procura de melhores condições de trabalho e vida e, assim, superlotando as cidades, coincidentemente, é pensada e difundida escolas no meio rural (LEITE, 2002). Surge então o movimento denominado Ruralismo Pedagógico:

> [...] o Ruralismo Pedagógico, movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais. O Movimento Ruralista tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo. [...] o Ruralismo Pedagógico constitui-se numa matriz cujas marcas ainda estão presentes na discussão e na pratica da escolarização no meio rural nos dias atuais. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 56).

O Ruralismo Pedagógico foi à ferramenta encontrada na época para, através da educação, diminuir o êxodo rural e fixar o homem no campo. Para compor estas escolas no meio rural um dos eixos explicativos era a “falta de amor pela terra” produzida pela ignorância

que, segundo o movimento, fazia com que os camponeses saíssem do campo e/ou destruíssem a natureza. A escola em funcionamento no meio rural valorizava o modo "simples" de vida no campo e trazia a cidade como uma "miragem", evitando, assim, a atração das populações rurais empobrecidas para a cidade.

Entretanto, com a expansão e mecanização do agronegócio e a necessidade de terras para o cultivo de monoculturas pelos agroexportadores, e, por isso, não se fazia mais necessária a presença dos camponeses no meio rural, exceto os que sabiam manusear as máquinas. Além disso, a falta de políticas públicas voltadas para a educação no meio rural, foi um dos principais motivos pelos quais novamente, foram negados ao homem do campo o acesso à educação e o direito à terra. Com o passar do tempo as poucas escolas que existiam no meio rural foram, em sua maioria, fechadas e os filhos dos agricultores teriam então que se deslocar até a cidade para ir à escola.

> [...] as políticas unilaterais praticadas pelos gestores públicos, resultando no fechamento de escolas do campo, envolvendo milhares de comunidades, sem discussões prévias sobre as vantagens e desvantagens da abertura ou fechamento de escolas no campo, desconsiderando o princípio da participação comunitária nas decisões que abarcam a educação e as políticas públicas para educação, impactando diretamente sobre milhares de cidadãos, sobretudo crianças e adolescentes.[...] Medidas de fechamento ou abandonos de escolas no Brasil ocorrem desde a década de 1960, levando a discussões sobre os possíveis impactos que as mesmas causariam no sistema de educação e na sociedade como um todo. No entanto, não havia debates específicos sobre a qualidade da educação e do transporte escolar voltado aos sujeitos do campo. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.2).

As escolas rurais foram fechadas sem nenhum debate com a comunidade, o que gerou assim, grandes impactos na vida destes. Teriam que se deslocar à cidade para ir à escola que não foi construída e nem pensada para eles, além disso, não se discutia sobre a qualidade dos transportes que levariam os alunos, logo, estes ficariam à mercê da boa vontade dos políticos. Os números são altos e mostram a gravidade da falta de fiscalização no que se refere a permanência das escolas no campo. Segundo o Movimento dos Trabalhados Sem Terra (MST), [11]em um levantamento atualizado com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro. Esses dados reafirmam a fala dos autores antes citados, mostrando que os alunos oriundos do campo não tem mais como estudar na sua comunidade, teriam então que se deslocar para a cidade mais próxima.

Assim, percebe-se que as ações do Estado sobre a população camponesa sempre estiveram orientadas pelos interesses do capital. Quando necessária a fixação do homem no

[11] Disponível em: https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/. Acesso em: 12 dez. 2020.

campo, houve a criação do Ruralismo Pedagógico, ferramenta encontrada na época para, através da educação, diminuir o êxodo rural e fixar o homem no campo. Posteriormente, com a expansão e mecanização do agronegócio e a necessidade de terras, não se fazia mais necessária a presença dos camponeses no meio rural, pois isso, a falta de políticas públicas e fechamento das escolas no campo. Contudo, os movimentos sociais se levantam em defesa desse povo, com outro modelo de educação, fazendo emergir a Educação do Campo contra a Educação Rural, esta última guiada pelos interesses do capital, como veremos a seguir.

2.4 A Educação do Campo X Educação Rural

A Educação Rural que predominou/predomina no país, segundo autores como Ferrari (1991) e Calazantes (1993), historicamente foi pensada a partir do mundo urbano, em um olhar capitalista e excludente. A escola desde o início dos tempos tinha finalidade de atender as elites, e no campo as elites agrárias, excluindo o camponês, os escravos e os indígenas que apenas serviriam de mão de obra e não necessitavam de escolarização. Posteriormente, como apontado na seção anterior, os programas educacionais para o campo permanecem atreladas aos interesses econômicos do capital, não levando em consideração as demandas dos camponeses e respeitando seus modos de ser e de viver.

O modelo de Educação Rural que foi implementado no contexto brasileiro, faz emergir um dos movimentos contra hegemônicos em defesa de uma educação que valorizasse os povos do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surge em 1984, quando trabalhadores rurais que protagonizavam lutas pela democracia da terra e da sociedade se reúnem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem criar um movimento camponês nacional com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. A partir daí, esse movimento tem pautado a garantia dos direitos dos povos do campo à educação, à terra, à saúde etc. (SANTOS; SILVA; SOUZA, 2013).

Nesse contexto, os primeiros debates acerca da qualidade da educação foram realizados no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB), em 1997. Posteriormente, na Intitulada “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO foram articuladas políticas públicas para Educação do Campo no Brasil (SANTOS; SOARES; SOUZA, 2020).

Desse modo, a partir dessas articulações dos movimentos sociais, é pensada e construída a Educação do Campo. Segundo Caldart,

> A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (CALDART, 2009, p.38).

O projeto educativo da Educação "do" Campo, em sua própria gênese, é pensado em uma relação horizontal, de pertencimento, identidade e valorização, como afirma Caldart (2009, p.41): "Na sua origem o 'do' da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido...".

Um dos pontos essenciais da diferença entre Educação do Campo e Educação Rural são, além de sua origem, a defesa de modelos de sociedades distintos: por um lado uma realidade antagônica que desvaloriza o homem do campo, por outro lado, um projeto de sociedade justa, democrática e tendo como protagonistas os sujeitos, não o capital. A defesa da Educação do Campo engloba a luta por escolas na comunidade, com pedagogias críticas e libertadoras (FREIRE, 1996). Escolas que defendam a vida camponesa, seus modos de ser e de viver, e que reconheça a importância da agricultura familiar, bem como o campo enquanto lugar de vida.

Em suma, é possível observar a presença de dois modelos distintos de educação para os sujeitos do campo, a educação rural e a Educação do Campo. A educação rural, historicamente articulada aos interesses econômicos, se alinha aos ditames capitalistas e pensada a partir do espaço urbano (SOUZA, 2020). A Educação do Campo, ao contrário, emerge da luta de movimentos sociais, tendo como protagonista o homem do campo e valorizando sua cultura. Assim, se constituem contradições, de projetos educativos diferentes com características distintas, como apontadas no quadro abaixo.

Quadro 5: Educação Rural e Educação do campo: características e convergências

Educação Rural	**Educação do Campo**
Definida a partir dos objetivos do mercado de trabalho;	Construída pelos movimentos sociais;

Retrata o campo em um olhar capitalista, vendo os sujeitos de forma inferiorizada;	Valorização do homem do campo, da formação humana enquanto direito;
Pensada a partir do mundo urbano	Pensada a partir da realidade do sujeito, valorizando sua cultura e relação com a terra.
Protagonismo do agronegócio	Protagonismo da agricultura familiar

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ademais, os movimentos sociais do campo, conquistaram na última década, inúmeras políticas públicas que abrangem a Educação do Campo. Estas políticas se constituem como campo de disputa, visto que, não foram pensadas pelo Estado, mas tem sua gênese na luta árdua dos movimentos sociais. Assim, as conquistas dos marcos legais são importantes, bem como sua efetivação, já que se constituem enquanto direitos que vão contra o modelo de sociedade capitalista vigente.

2.5 Políticas Públicas da Educação do Campo no Brasil

As políticas públicas, segundo Santos e Carvalho (2019, p. 4), "podem ser definidas como um elenco característico de ações promovidas pelos atores governamentais, com objetivos de produzirem resultados específicos em diversas áreas na arena social, educacional, saúde, cultura, etc." Neste sentido, as políticas públicas educacionais se constituem enquanto ações voltadas para a educação. Cabe destacar também que nem sempre as políticas são construídas de forma voluntária pelos governantes, muitas vezes, são conquistas de lutas de movimentos sociais contra hegemônicos.

No cenário de construção de políticas públicas, cabe destacar o contexto histórico da década de 1990 no Brasil, onde o Estado passou por "reformas", instaurando o chamado estado de bem-estar social, devido à necessidade de adaptação ao novo contexto do capital no pós-guerra.

> Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo experimentou o avanço do Estado de bem-estar social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capita- 14 lismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929[...]Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo

> havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo. (FREITAS, 2018, p.14).

Apesar de algumas reformas da década de 1990 se constituírem como avanços no campo do direito à educação, como a construção da Lei e Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96), foi no governo de coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu em 2003 e vigorou até 2016, que se constituiu a maior parte das políticas públicas que amparam a educação. No que se refere à Educação do Campo, principalmente nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2011), houve maior abertura para as reivindicações dos movimentos sociais do campo, com destaque ao MST, que na última década conseguiram que suas reivindicações se tornassem marcos normativos legais.

No quadro a seguir, destacam-se as políticas públicas, aqui também denominadas de marcos normativos, que amparam a Educação do Campo no país. Como é possível analisar no quadro, as políticas se iniciam na década de 1990 e continuam sendo construídas até o ano de 2015.

Quadro 6- Marcos legais da Educação do Campo

Marcos políticos e legais	**Ano de criação**	**Descrição**
Lei nº9394/96, Art. 23 e 28	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Lei nº 9.424/9 (Art. 1º)	1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)
Resolução CNE/CEB nº 1.	Abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo
Lei nº 10.880	Junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE
Parecer CNE/CEB n. 01/2006	2006	Reconhece a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Decreto nº 6.040	7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)
Procampo	2007	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO

Resolução CNE/CEB nº 2.	Abril de 2008	Estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (complementares)
Resolução/CD/FNDE nº 45	Agosto de 2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados
Decreto nº 7.352/2010	Novembro de 2010	A política de educação do campo e o PRONERA
Resolução/CD/FNDE nº 26	setembro de 2010	Estabelece orientações e diretrizes para a transferência de recursos financeiros às Instituições de Ensino superior no âmbito do Programa Escola Ativa
Lei 12.695	Julho de 2012	[...] Contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo[..]
Resolução nº36	Agosto de 2012	PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola
Resolução nº32	Agosto de 2012	PDDE Água na Escola
Resolução nº 8 (Art. 1º)	20 de novembro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Resolução/CD/FNDE nº 18	Maio de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), [...]a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares
Portaria nº 86/2013,	2013	PORTARIA Nº 86/2013, que institui o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo.
Portaria nº 674	Agosto de 2013	PORTARIA Nº 674- 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.
Resolução nº 38 (Art. 1º)	outubro de 2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra
Lei 9394/96, modificado o Art. 28, pela Lei nº 12.960	Modificação em março de 2014	O fechamento das escolas do campo.
Portaria nº 505	Maio de 2015	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas- CNEPT

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Um grande marco normativo conquistado em prol de uma educação para o sujeito do campo, a nível federal, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, em que, no momento histórico em que foi coletivamente construído, expressaram um instrumento legal de diálogo na relação Estado e Sociedade para a conquista de direitos. A Resolução indica as responsabilidades cabíveis a cada um dos entes estatais a quem tem o dever de garantir educação de qualidade a todos, inclusive aos povos do campo. Sendo assim, este documento se tornou uma grande ferramenta de direitos e de luta para a população rural (CARVALHO, 2011).

Um marco legal importante foi aprovado pelo Congresso Nacional em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n° 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, criado pela Emenda Constitucional n° 14/1996. Com o Fundeb, houve uma ampliação da abrangência do financiamento a etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do Fundef, tal como a educação do campo, indígena e quilombola.

Posteriormente, pela primeira vez no país e em uma legislação, emerge a denominação "Educação do Campo", atribuindo assim não mais uma educação para os sujeitos do campo, mas uma Educação do Campo. Essa nova "denominação" carrega sentidos e significados específicos, aqui antes já foram citados. Sendo assim, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que traz no seu Art.1º que

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Ainda no campo da legislação, é indispensável destacar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui

> **Art. 1º** 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. (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a Educação do Campo se reafirma como uma política pública educacional. Além disso, este documento institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que até então era somente um programa, em uma política de estado permanente em prol de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, que estão na luta pela redistribuição igualitária de terras no país. Logo, se constitui como de grande relevância na conquista de direitos para os camponeses, em destaque os que protagonizam a luta pela reforma agrária.

É importante evidenciar também os programas, tal como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que têm por objetivo oferecer suporte e apoio financeiro para os estados e municípios desenvolverem suas respectivas políticas de educação do campo por meio de ações articuladas que atendem às escolas do campo e quilombolas. Já o PROCAMPO é o apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior em todo o país. Além destes citados no quadro acima, existe também o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), com finalidade de prover com livros didáticos específicos as escolas púbicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático.

Outra legislação conquistada foi a Lei nº 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, que passou a vigorar acrescido ao parágrafo único alterando a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, (BRASIL, 1996, art.28):

> O fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerara a justificativa apresentada pela secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Essa lei dificulta o fechamento das escolas do campo, visto que a comunidade escolar tem o direito de ser ouvida e a Secretaria de Educação deve justificar a necessidade de

encerramento das atividades da escola. É um poderoso ponto adicionada à lei que, além de ouvir a comunidade, também valoriza as escolas situadas no meio rural.

A Portaria nº 505, de maio de 2015, que cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas – CNEPT, com a finalidade de acompanhar as ações relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas; propor referenciais e diretrizes para a atuação das Redes Públicas na Educação Profissional e Tecnológica do Campo; além de acompanhar a operacionalização da Bolsa-Formação no Pronatec Campo e propor melhorias nos processos (BRASIL, 2015).

Além dos marcos legais aqui destacados, sabe-se que segundo os ideais de uma escola igualitária, independentemente se a escola é do campo, ou não, é preciso levar em consideração a diversidade do alunado na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na prática pedagógica. Como afirma a Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº9394/96, no

> **Art. 26 -** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.** (BRASIL, 1996, p.19, grifo nosso).

Vale ressaltar que, ao analisarmos as políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990, é possível perceber grandes conquistas nos anos que seguem, no período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) se situa no governo. Por isso, a partir de 2003, durante os governos petistas, Moraes (2018, p. 80) descreve que a "estrutura de guetos sofreu pequenos arranhões. Pequenos para os custos da casa grande, mas de enorme significado para o andar de baixo". Contudo, a partir de 2015 nenhuma política pública foi instituída. Isto se deve ao golpe político e midiático de 2016, que institucionalmente derrubou a presidente Dilma Vana Rousseff, democraticamente eleita em 2014 (FREITAS, 2018).

Nesse cenário, a abertura que aconteceu nos últimos anos dos governos PT para a criação de políticas agora é substituída pelo propósito de destruir a "educação pública de gestão pública" e não apenas reformá-la. No governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019), os neoliberais defendem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor, isentado da obrigação de uma educação pública gratuita de qualidade, sendo apenas um "serviço" no interior do mercado livre.

O presidente Bolsonaro tem assinado, desde início de seu governo, decretos que atingem diretamente a Educação do Campo. Como exemplo, a extinção da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Taffarel e Carvalho (2019) enfatizam a importância da SECADI para assegurar uma educação de qualidade e equidade tendo políticas públicas voltadas para inclusão social, que nasceu da luta pela educação e reforma agrária. As autoras ainda chamam a atenção que esta imposição representa retrocessos sem precedentes e destruição de direitos à classe trabalhadora.

Também, como retrocesso do atual governo, o Decreto 10.252 de 20 de fevereiro de 2020 que extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera. Além disso, modificou a competência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), transferindo e subordinando a política agrária para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Diante disso, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) publicou nota [12]denunciando a extinção do PRONERA, onde aponta que após 20 anos de luta o governo extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de Educação do Campo, no Brasil.

Desse modo, diante dos constantes retrocessos, é possível perceber no sistema capitalista vigente, as constantes reformas que caminham para corrigir algum detalhe, mas sem modificar a ordem estabelecida, pois em sua lógica totalizadora é irreformável, como afirma Mészáros (2008, p.25-26):

> [...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve formar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. .

As mudanças que ocorreram nos últimos anos, no que se refere a conquista de políticas públicas, foram admissíveis até o momento em que se inseriam dentro da ordem preestabelecida, havendo mudanças na estrutura, o capital se ajusta novamente para retornar ao seu ciclo de contradições. De forma alguma pode-se alterar a regra geral, a estrutura antagônica de exploração e expropriação de direitos. Nesse mesmo contexto, se insere o objeto de estudo da pesquisa, o PAR, em um momento histórico de reformas empresarias na educação, visando mudanças dentro e em prol da ordem do capital, como veremos no próximo tópico.

2.6 O Plano de Ações Articuladas (PAR)

[12] Disponível em: https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/. Acesso em: 20 fev. 2021.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) se insere no contexto de mudanças na nova ordem mundial, iniciada a partir da década de 1990, com concepções neoliberais, na qual o modelo de administração pública se baseia nas empresas privadas, nos moldes mercadológicos. As reformas neoliberais, produzem uma administração pública, agora eficiente e produtiva, que no âmbito educacional se organiza e distribui responsabilidades nas esferas: federal, estadual e municipal, dando autonomia, ao mesmo tempo que o Estado se isenta de responsabilidades, se constituindo como mero regulador do processo.

Um movimento crescente emerge defendendo mudanças na forma burocrática de gerir os serviços públicos, em defesa de um Estado moderno e eficiente. Como principais características

> [...] observa-se uma redução do papel do Estado quanto sua atuação na construção das políticas, ao mesmo tempo que aumenta a função de regulador, assumindo uma postura de indutor das políticas que são planejadas centralmente. Destaca-se, ainda, no modelo adotado pelos Planos oficiais, o foco na busca por racionalidade técnica, eficiência, eficácia e produtividade, os quais se traduzem, no caso da educação, na melhoria de índices educacionais e no alcance de metas estabelecidas pelo MEC afim de alcançar os resultados compatíveis com países de primeiro mundo. (CASTRO; TERTO; BARBOSA, 2016, p. 71).

Em 2007 o governo lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O plano foi lançado junto a outros programas, na mesma época, dentro das ações do PDE, e traz em seu artigo 8º que "§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II" (BRASIL, 2007). Logo, para participar do plano e receber as ações de assistência técnica e financeira, os municípios teriam de elaborar seus respectivos PAR.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação se consolida na agenda das políticas públicas brasileiras, revelando a influência do setor empresarial na definição de orientações e de medidas concretas para a educação (FREITAS, 2014). Visto que o movimento Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2005, por um grupo de líderes empresariais, bem como organizações nacionais e internacionais, a saber alguns de seus mantenedores e parceiros: Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Instituto UNIBANCO, etc.

Nesse cenário de influência empresarial na educação, o PAR, em seu texto, constitui como uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, consequentemente,

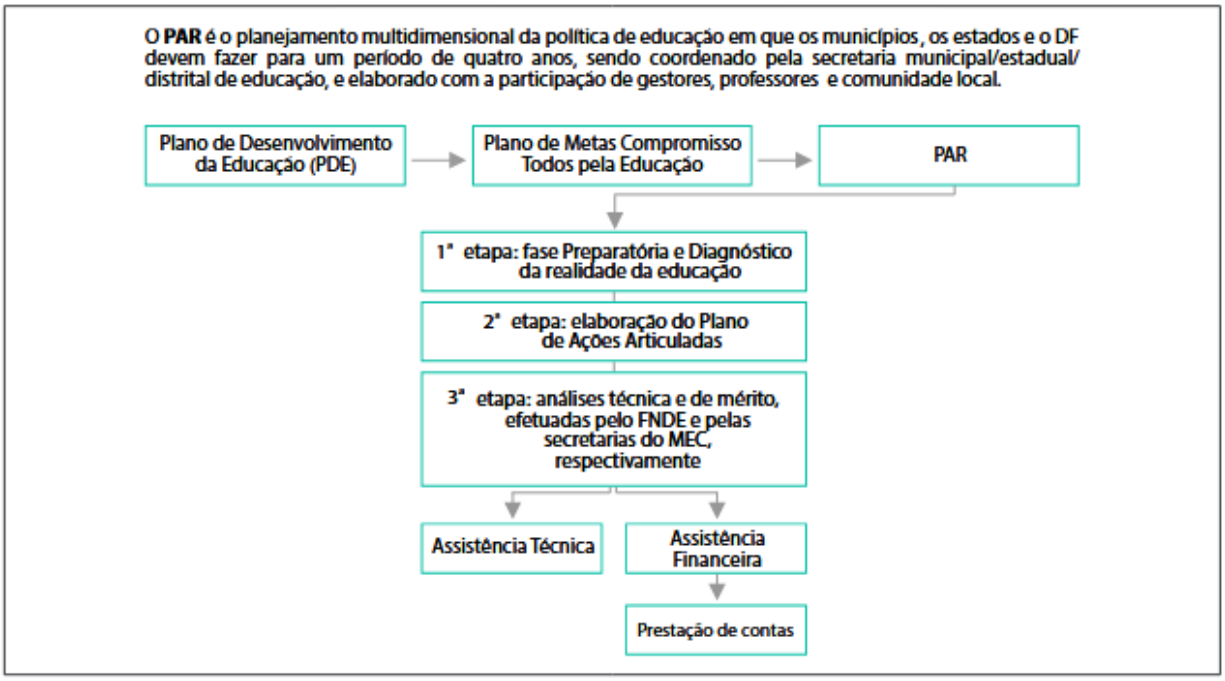
para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de suas redes públicas de ensino. Contudo, o plano acaba sendo uma forma de controle e responsabilização dos municípios, como salientam Santos e Cardoso (2017, p.2):

> Como forma de controle e responsabilização das políticas públicas educacionais nos municípios, o Governo Federal criou o PAR, Decreto nº 6.094/2007, por meio do qual os prefeitos municipais brasileiros assinam um termo de adesão às políticas educacionais propostas pelo Ministério de Educação, gerenciado por meio do monitoramento online no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC. Esse procedimento faz parte de um processo de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, quando os municípios sofreram significativas alterações no que se refere às suas atribuições[...].

Os entes federados ao assinarem um termo de adesão acabam sendo monitorados por um sistema nacional, ocorrendo a descentralização da gestão, responsabilização dos municípios e o Estado como mero regulador no processo. Um sistema integrado de controle e monitoramento que tem como característica a descentralização das responsabilidades, aspectos do modelo de administração neoliberal que se disseminou no país a partir da década de 1990, reformulando as políticas públicas educacionais.

O PAR, que emerge do PDE e do Plano de Metas compromisso Todos pela Educação, é divido em três etapas: diagnóstico, elaboração e análises. No primeiro momento se encontra a fase preparatória, onde os municípios fazem um diagnóstico da realidade da educação. Posteriormente, é elaborado o PAR com base nos apontamentos da etapa 1. Por fim, acontecem a análise técnicas e por mérito, efetuadas pelo MEC, bem como a assistência aos entes federados e a prestação de contas. Esse é o processo pelo qual o PAR é construído, como demostrado na figura abaixo.

Figura 4: Etapas do Plano de Ações Articuladas (PAR)



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

Nesse cenário, um dos maiores objetivos do plano é uma política orientada por elevação de índices, referenciada pelo IDEB. Criado junto ao PAR, em 2007, é a principal referência de análise da qualidade da educação no país, seguindo os ideais de eficiência e eficácia, orientada por concepções mercadológicas. Além de promover o *rankeamento* das instituições de ensino, o plano transfere as competências aos entes federados e os responsabiliza pelo índice, e estes não têm autonomia, pois as políticas já são autodeterminadas pelo governo federal.

> Ainda que os objetivos perseguidos sejam discutíveis do ponto de vista do paradigma adotado – a eficácia do sistema –, a educação nacional passa a ser orientada na mesma direção, sendo a qualidade da educação básica referenciada no IDEB. O grande problema enfrentado pela educação básica – resultante da divisão de competências entre os entes federativos, que atribui a responsabilidade para com a educação infantil e o ensino fundamental prioritariamente aos municípios e o ensino médio aos estados, restando a União apenas a ação supletiva – persiste e é, ao mesmo tempo, o que possibilita essa política ambivalente empreendida pelo MEC. Por um lado, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e os municípios e setores da sociedade civil, e buscando recuperar certo protagonismo perdido na definição das políticas educativas em âmbito nacional pelas reformas ocorridas nas décadas passadas. Por outro, reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais. (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Outrossim, o PAR atualmente é divido em quatro ciclos, compreendendo o primeiro 2007-2010, segundo 2011-2014, terceiro 2016-2019, e quarto 2021-2024. No site[13] do Ministério da Educação (MEC) é possível encontrar os dados dos ciclos do PAR, bem como as

[13] Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php. Acesso em: 22 dez. 2020.

pontuações que cada município vem alcançando nas quatro dimensões do programa, além disso, quais programas/projetos e recursos foram destinados a cada município nas escolas do campo e da cidade. Destacando que nesse estudo, serão analisados os três primeiros ciclos e as políticas do PAR voltadas para as escolas do campo.

No ciclo inicial do plano, que abrangeu de 2007 a 2010, foi realizado o primeiro diagnóstico da situação educacional dos entes federados, com recebimento de transferências voluntárias. Já para o segundo ciclo, 2011-2014, foi necessário novo diagnóstico e assim, novo PAR para implementação das políticas públicas, abrangendo as comunidades quilombolas, indígenas e escolas rurais, também foram assinados termos de compromisso pelos gestores. Posteriormente, no terceiro ciclo, referente a 2016-2020, se repete o processo de diagnóstico e elaboração, como diferencial a estruturação em consonância ao PNE (2014/2020). Por fim, o quarto ciclo, 2021-2024, onde o preenchimento do diagnóstico deve ser feito no início de 2021

Ao longo de seus ciclos, o plano foi ampliado e modificado, abrangendo novos programas, instrumentos e metodologias, apresentadas na figura abaixo.

Figura 5: Marcos do PAR ao longo dos três ciclos

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

Destaque no primeiro ciclo para a construção de creches e reformas em escolas buscando um atendimento baseado na vulnerabilidade dos municípios. A partir de 2012 os objetivos foram ampliados e levando em consideração as demandas pontudas pelos entes federados. Ao último ciclo, os programas permaneceram, e agora esperava-se um amadurecimento na construção do PAR.

As legislações foram alteradas, modificando os critérios de apoio financeiro e técnico, interação com o PNE, bem como a criação de Comitês estratégicos para o plano, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7. Marcos legais do PAR

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
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.
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

	Educação - MEC, e revoga a Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017.
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.
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.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Além da criação do comitê estratégico do PAR pelo MEC, de acordo com a 28ª diretriz do Plano de Metas, estados e municípios devem organizar comitês locais, com o objetivo de mobilizar a sociedade em prol da oferta de uma educação de qualidade e para acompanhar as metas de evolução do IDEB. O comitê pode ser composto por representantes da sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar, Câmara Legislativa e dirigentes do sistema público. O funcionamento do comitê é incumbência de estados e municípios, que devem instituir sua composição em portaria, garantir infraestrutura e identificar entidades e cidadãos, no âmbito local, que têm compromisso com a construção de uma educação de qualidade.

No que se tange aos indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões, são: 1. Gestão educacional; 2. Formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e de avaliação; 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos, como demonstrado no quadro abaixo. Porém, cabe destacar que os indicadores se modificaram ao longo do tempo, sendo que o quadro se refere aos pontuados no site do FNDE[14] em 2020.

Quadro 8: Dimensões e Áreas do PAR

Dimensão 1- Gestão Educacional (5 áreas e 20 indicadores)
Área 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (9 indicadores); Área 2 – Desenvolvimento da educação básica (3 indicadores); Área 3 – Comunicação com a sociedade (4 indicadores); Área 4 – Suficiência e estabilidade da equipe escolar (2 indicadores); Área 5 – Gestão de finanças (2 indicadores).
Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar (5 áreas e 10 indicadores)

[14] Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/eixos-de-atuacao/gestao-educacional>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Área 1 - Formação inicial de professores da Educação Básica (4 indicadores); Área 2 – Formação continuada de professores da Educação Básica (3 indicadores); Área 3 – Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas (1 indicadores); Área 4 – Formação de professores da Educação Básica para cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03 (1 indicador); Área 5 – Formação do profissional de serviços e apoio escolar (1 indicadores).
Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação (2 áreas e 15 indicadores)
Área 1 - Elaboração e organização das práticas pedagógicas (4 indicadores); Área 2 – Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (4 indicadores);
Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (3 áreas e 14 indicadores)
Área 1 - Instalações Físicas Gerais (7 indicadores); Área 2 – Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública (2 indicadores); Área 3 – Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas que considerem a Diversidade das demandas educacionais (5 indicadores);

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do FNDE (2020).

Referente aos programas destinados às escolas do campo, englobados pelo PAR, e que foram analisados na pesquisa, destacam-se nos últimos anos alguns desses programas que têm atendido especificamente o campo, além de outros que atendem simultaneamente o campo e a cidade: o Programa Escola Ativa (atualmente, Escola da Terra), o Programa Mais Educação, a 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. Além disso, a âmbito estadual encontra-se o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), o Pacto pela Educação e o Programa Nacional na Idade Certa (PNAIC).

Referente às dimensões estudadas, 1 e 4 do PAR, seus indicadores e respectivos programas que as contemplam estão presentes no Apêndice ao final do texto.

Portanto, o PAR, além de apontar um diagnóstico de suas dimensões em cada município, dispõe sobre os recursos destinados para implementação de programas/projetos nas escolas no campo e na cidade. Por isso, este estudo teve como objetivo analisar os avanços e desafios da Educação do Campo após a implementação do PAR nos municípios que compõem o território Sertão Produtivo, além da tentativa de compreender como este se insere no contexto das políticas públicas nacionais e no modelo de sociedade capitalista.

CAPÍTULO III

"Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia." (BOSI, 2003, p.45)

3. As pesquisas acerca do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas Escolas do Campo

O presente capítulo pretende analisar o que dizem as pesquisas acerca do PAR nas escolas do campo, a fim de compreender o estado do conhecimento sobre a temática. Para se debruçar sobre um determinado objeto, é preciso compreender como ele vem sendo analisado, e não desconsiderar as pontuações e lacunas, pois como salienta Bosi "Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia". Para tal, foram realizadas pesquisas em plataformas virtuais como o Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB).

Ao pesquisar pelo título da presente pesquisa "Avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território Sertão Produtivo-BA" não foi encontrado nenhum estudo nas plataformas anteriormente mencionadas. Também ao utilizar como descritores "Plano de Ações Articuladas" AND "Sertão Produtivo" não foram encontrados estudos. Assim, demonstra a originalidade e importância dessa pesquisa.

Como objetivo de contemplar o maior número de pesquisas possíveis, foram utilizados os seguintes descritores na busca: "Plano de Ações Articulas"; "Plano de Ações Articuladas" AND "Educação do Campo"; "Plano de Ações Articuladas" AND "Bahia". O uso das aspas (""), segundo o "Google suporte", [15]consiste num mecanismo que possibilita maior precisão às buscas pelos resultados de pesquisas que mais se relacionam ao tema. Também, ao fazer uso do recorte temporal dos últimos dez anos (2010-2020), devido ao fato de o primeiro ciclo do PAR finalizar em 2010, espera-se que a partir desse período já existam publicações que tratem da efetivação de seus programas.

Nesse cenário, os resultados obtidos na busca são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 9. Resultados das buscas na CAPES, BDTD e PPGEd/UESB

Plataformas digitais	"Plano de Ações Articuladas"	"Plano de Ações Articuladas" AND "Bahia"	"Plano de Ações Articuladas" AND "Educação do Campo"
CAPES	30.557	15	1
BDTD	40	-	-
PPGEd/UESB	3	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2020).

[15] Página disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://support.google.com/websearch/answer/2466433?hl=pt-BR>. Acesso em 24 de out. de 2020.

Assim, na plataforma da CAPES, foram encontrados muitos estudos sobre o PAR. A fim de analisar com mais profundidade as pesquisas, foram utilizados os seguintes descritores: “Plano de Ações Articulas” AND “Bahia”. Os resultados obtidos são um total de 15 produções, sendo 14 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Ao contrário, na BDTD, a pesquisa no estado da Bahia não foi identificada produções, mas por “Plano de Ações Articuladas” apareceram o total de 40 pesquisas, sendo estas 28 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Além disso, no banco de dissertações/teses do PPGEd/UESB, encontramos três dissertações, ao buscar por “Plano de Ações Articuladas”, que também foram analisadas. Cabe ressaltar que os critérios de busca em cada plataforma serão descritos no decorrer do capítulo.

3.1 Compreensões sobre as pesquisas do tipo “Estado da Arte”

As pesquisas do tipo “Estado da Arte” ou “Estado do conhecimento” permitem, em um recorte temporal definido, situar uma determinada temática pontuando suas principais abordagens e lacunas inexploradas abertas a pesquisas futuras (HADDAD, 2002). Por isso, a importância dessa produção a fim de compreender como o objeto de estudo vem sendo abordado nas produções, quais as principais pontuações e também os campos ainda não pesquisados.

Nesse sentido, para realizar o Estado da Arte, é necessário observar determinadas características na pesquisa, como salientam Silva e Carvalho (2014, p. 349):

> Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas.

As principais características desse tipo de pesquisa, segundo as autoras, é o recorte espacial e temporal em que os estudos foram desenvolvidos. Por isso, o espaço temporal da busca foram os últimos dez anos, levando em consideração o objeto de estudo, o PAR, devido ao fato de seu primeiro ciclo ter sido finalizado em 2010. Referente à temática, para delimitar e definir o tema, utilizamos os descritores anteriormente mencionados, a fim de fazer análises mais profundas.

Destarte, tendo o recorte temporal definido a partir do objeto e lançando mão de descritores para buscas mais precisas e aprofundadas, o estado da arte consistiu em sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o que já existe de produções, dedicar cada vez mais atenção as pesquisas cientificas (FERREIRA, 2002).

3.2 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Com o objetivo de mapear a produção sobre a temática em estudo, foi realizada uma pesquisa no Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como categoria: Plano de Ações Articuladas. Assim, foram encontrados o total de 121.1489 publicações, que abrangiam cursos de mestrado, mestrado profissional, profissionalizante, doutorado e doutorado profissionalizante. Contudo, após um refinamento da pesquisa, foram utilizados os critérios de "Área do conhecimento: educação", "Área de avaliação: educação" e como recorte temporal os últimos dez anos (2010-2020). Também, foram selecionados estudos realizados em doutorado e doutorado profissional, bem como mestrado e mestrado profissional.

Ao utilizar os critérios de busca mencionados, foram encontradas um total de 30.557 publicações. Segundo dados da plataforma, o ano de 2017 foi o período quando aconteceram mais produções que abrangem o "Plano de Ações Articuladas", com cerca de 5.000 publicações. Destaque também para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Minas Gerais, onde cada instituição abrange do total mais de 900 publicações nos últimos dez anos, logo, se concentram nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Ainda com os mesmos critérios de pesquisa e com o objetivo de mapear a produção sobre o PAR também no estado da Bahia, foram utilizados os seguintes descritores: "Plano de Ações Articulas" AND "Bahia". Desse modo, foram encontradas um total de 15 produções, sendo 14 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, como apontado no quadro abaixo.

Quadro 10. Produções sobre o PAR na Bahia, com base em dados da Capes

ANO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
2010	O Plano de Ações Articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal	MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos	Universidade Federal da Bahia
2011	A UNESCO, o UNICEF e as Políticas de Educação Infantil no Brasil	TEIXEIRA, Nina Rosa Oliveira	Universidade Federal da Bahia
2012	A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do plano de desenvolvimento da educação: um estudo de caso em um município do território do Sisal-Bahia	MIRANDA, Maura da Silva	Universidade Federal da Bahia
2012	A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do plano de ações articuladas	ALVES, Suely Bahia	Universidade Federal da Bahia

2012	Plano de Metas /PAR e o Desenvolvimento Territorial	BORGES, Marcelo Silva.	Universidade do Estado da Bahia
2013	A construção do plano municipal de educação: concepção e prática nos municípios do território de identidade Médio Rio das Contas – Bahia	LYRIO, Luzinete Barbosa	Universidade Salvador
2013	Plano de Ações Articuladas (PAR): a atuação dos comitês locais do compromisso como espaço de mobilização social pela educação, no território do Vale do Jiquiriçá/Bahia	SILVA, Eliezer Santos da.	Universidade do Estado da Bahia
2015	Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade	DALLAGNOL, Raquel	Universidade Federal da Fronteira do Sul
2015	O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município : um estudo de caso em Serrinha- BA	CEZAR, Maria Aparecida Rodrigues da Silva	Universidade Federal da Bahia
2015	Concepções e discurso em torno da gestão educacional no plano de ações articuladas – PAR no município de Belo Campo/BA	VIANA, Vanusa Ruas Freire	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
2015	Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia	ARAUJO, Jacqueline Nunes	Universidade Federal de Minas Gerais
2016	O programa um computador por aluno (PROUCA) e a qualidade da educação na rede municipal de Riacho de Santana- Bahia	DOURADO, Glhebia Goncalves de Oliveira.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
2016	Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise sobre a percepção dos gestores escolares no que concerne aos seus efeitos em escolas do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé – BA	ALMEIDA, Anita dos Reis de	Universidade do Estado da Bahia
2017	Plano de ações articuladas (PAR) no município de Amélia Rodrigues – BA: da representação da sociedade civil à participação – (2007-2014)	BOMFIM, Gilmara dos Santos Belmon	Universidade Estadual de Feira de Santana
2018	O impacto das políticas do Plano de Ações Articuladas no índice de desenvolvimento da educação básica em municípios da Bahia	SANTOS, Ivanei de Carvalho dos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Capes (2020).

As produções encontradas na Bahia abrangem diversos apontamentos importantes sobre o PAR e seus respectivos programas, bem como foram realizadas em diferentes municípios do estado. Cabe destacar que o ano de 2015 foi o período com maior número de publicações (4),

seguido de 2012, com três produções. Além disso, no que se refere a instituições de ensino, a Universidade Federal da Bahia lidera com cinco publicações, posteriormente Universidade do Estado da Bahia e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com três pesquisas.

Das pesquisas encontradas alguns trabalhos chamam atenção devido à proximidade com o objeto de estudo da pesquisadora, a saber: a tese "Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia". Também, as dissertações "O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município: um estudo de caso em Serrinha- BA" de Cezar (2015), "Plano de ações articuladas (PAR) no município de Amélia Rodrigues – BA: da representação da sociedade civil à participação – (2007-2014)" Bonfim (2017), e "O impacto das políticas do Plano de Ações Articuladas no índice de desenvolvimento da educação básica em municípios da Bahia" elaborada por Santos (2018).

Araújo (2015), em sua pesquisa sobre "Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia", constatou que, a partir da divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a concepção de regime de colaboração, como ações e programas federais a serem implementados pelos entes subnacionais, efetivou-se mediante a introdução de novo mecanismo de monitoramento das relações intergovernamentais: o PAR. Em relação ao PAR, a autora aponta

> O discurso em torno do PDE e, consequentemente, do PAR difundiu a ideia de mudança nas relações intergovernamentais e da introdução de uma nova forma de atuação do poder central. A pesquisa pôde verificar o aumento real dos recursos da União transferidos para os municípios do estado da Bahia, no período posterior a 2007. No entanto, e contraditoriamente as entrevistas realizadas ou reiteram a insuficiência de recursos financeiros para o desenvolvimento da educação ou não mencionam a ampliação ocorrida no valor real das transferências financeiras. (2015, p.148).

A partir dos resultados da pesquisa, a autora pode concluir que houve um aumento significativo de recursos destinados aos municípios do estado da Bahia com a implementação do PAR. Também destaca que os sujeitos da pesquisa entenderam a importância dessa política e de sua elaboração como requisito para receber recursos da união. Contudo, o estudo pôde identificar que o maior percentual desses recursos e com maior regularidade se encontrava associado ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seguido pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Além disso, os apontamentos trazidos por Araújo (2015) sobre as relações intergovernamentais também são descritos por Silva e Neto (2016, p. 20) que enfatizam: "o

governo federal opera com um padrão de relações intergovernamentais que visa a descentralização[...] embora, na prática, tenha reduzido o espaço para os governos subnacionais conceberem suas próprias políticas". Assim, com o regime de colaboração, um dos objetivos do PAR, emerge o desafio de promover autonomia entre os entes federados em meio a políticas educacionais já prontas e com órgãos de fiscalização e avaliação da união.

Bonfim (2017), em sua dissertação intitulada "Plano de ações articuladas (PAR) no município de Amélia Rodrigues – BA: da representação da sociedade civil à participação – (2007-2014)", analisa a participação e a representação dos sujeitos responsáveis pela elaboração e pelo monitoramento do PAR, no município de Amélia Rodrigues – BA. O estudo concluiu que não houve um processo contínuo e efetivo de mobilização da sociedade civil para a produção e o acompanhamento das ações do plano no município de Amélia Rodrigues, revelando que a participação dos sujeitos ocorreu formalmente, sem que houvesse uma partilha de poder e sim de responsabilização. Desse modo, a pesquisa aponta para mais um desafio sobre o PAR, agora referente a mobilização na produção e acompanhamento dessa política pelos sujeitos responsáveis e pela sociedade civil.

Outrossim, sobre os pontos positivos do PAR e seus desafios, o estudo intitulado "O impacto das políticas do Plano de Ações Articuladas no índice de desenvolvimento da educação básica em municípios da Bahia", de Santos (2018), enfatiza que o impacto das políticas do PAR apontou para uma elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos municípios analisados (Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista). Entretanto, destaca que existem dificuldades quanto a sua implementação e execução da política e, por isso, seria necessário um processo de avaliação tanto a nível local quanto nacional, principalmente em relação as escolas campesinas que encontram várias dificuldades para o seu cumprimento.

A dissertação de Santos (2018) se direciona às escolas do campo nos municípios pesquisados, bem como traz importantes apontamentos sobre os programas do PAR. Referente a Educação do Campo na perspectiva dos professores e gestores, a autora observou que se encontravam distantes de atingir os objetivos propostos para o atendimento da população campesina nas suas especificidades. Também, quanto as políticas do PAR para a educação do campo, as informações revelaram que estas aconteciam em detrimento das escolas urbanas, o que demostrou uma grande lacuna na efetivação de políticas para esses sujeitos.

Ainda referente aos programas do PAR nas escolas do campo, é importante destacar a falta de estudos nessa área. Buscando no catálogo de teses e dissertações da Capes com os descritores "Plano de Ações Articuladas" AND "Educação do Campo" o único trabalho encontrado é o, anteriormente mencionado, de Santos (2018). Assim, este estudo é de extrema

importância a nível nacional, visto que, foi o único encontrado na plataforma direcionado a Educação do Campo. Também é o estudo que mais se aproxima da pesquisa que será realizada, pois tem como características similares a análise dos programas do PAR e como *lócus* as escolas do campo.

Ademais, a dissertação "O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município: um estudo de caso em Serrinha-BA" faz uma análise da gestão da educação a partir das orientações PAR para a definição e o desenvolvimento da política educacional do município. Com isso, objetivou evidenciar as diversas percepções dos atores sociais para empreender a gestão democrática no processo de implementação do PAR no município de Serrinha- Bahia.

Neste estudo, Cézar (2015, p.128) pôde perceber que, no município pesquisado

> [...] a maioria dos sujeitos envolvidos na implementação do PAR local não percebia o fenômeno da centralização exercida pelo MEC, seguindo o modelo gerencial de planejamento e gestão, ao estabelecer as regras para a elaboração do planejamento segundo o modelo proposto.

Assim, os apontamentos dos sujeitos eram positivos não fazendo críticas à forma como a União estabelece as regras de adesão da política. Por isso, o PAR, em Serrinha-BA, não se mostrou capaz de garantir com plenitude a participação popular nos processos de planejamento e gestão da educação.

No que tange ao papel do PAR na gestão municipal, Souza (2011, p. 9) evidencia que

> Com o PAR o MEC passou a ter uma espécie de radiografia do que os municípios "precisam" em termos de assistência técnica, dentro das quatro dimensões do instrumento de diagnóstico. Em termos de planejamento o PAR não pode ser considerado um instrumento de planejamento da educação no município, mas um planejamento da rede. Um instrumento de planejamento da educação para os estados e municípios deve considerar a educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades e em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, o referido autor ao realizar uma pesquisa interinstitucional teve com objetivo de investigar o PAR e suas funções para os entes federados. Os resultados da pesquisa apontaram para problemas e limites estruturais na proposta e execução do PAR que não lhe permitem ser um instrumento de planejamento da educação, seja para estados ou municípios, mas apenas um instrumento de planejamento da rede de ensino. Também como característica, sendo um instrumento de controle do MEC, com forte viés gerencial e regulatório. Esses apontamentos pelo autor são reafirmados por Cézar (2015), no município de Serrinha-Ba, emergindo, assim, como desafios na implementação da política.

Em suma, os estudos analisados são importantes para compreender o papel, objetivo e implementação do PAR, bem como trazem desafios para sua efetivação. Ambas as pesquisas de Araújo (2015), Santos (2018) e Cézar (2015) destacam que o PAR se insere em uma nova ordem das políticas públicas educacionais, onde predominam concepções de colaboração, monitoramento e avaliação, por isso, serve como agente regulador da União, também como diagnóstico da realidade dos municípios. Os desafios evidenciados caminham desde a dificuldade na autonomia dos municípios, para implementação de uma gestão democrática e na compreensão sobre a Educação do Campo.

Também importante evidenciar que a gestão é temática em cinco trabalhos, sendo eles: "O Plano de Ações Articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal"; "A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do plano de desenvolvimento da educação: um estudo de caso em um município do território do Sisal-Bahia"; "A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do plano de ações articuladas"; "Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia" e "Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise sobre a percepção dos gestores escolares no que concerne aos seus efeitos em escolas do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé – BA". As pesquisas trazem apontamentos sobre a gestão no contexto do PAR, além de trazerem para o debate a questão da gestão democrática e sua efetivação, também ouvindo os gestores dos municípios que trazem suas contribuições e dificuldades.

Além disso, alguns territórios de identidade da Bahia são contemplados nas pesquisas, como Território do Sisal, Território de identidade Médio Rio das Contas e Território do Vale do Jiquiriçá. Porém, o *lócus* de pesquisa deste estudo, Território de Identidade Sertão Produtivo, não é pesquisado em nenhuma das publicações encontradas, evidenciando a originalidade e importância do trabalho.

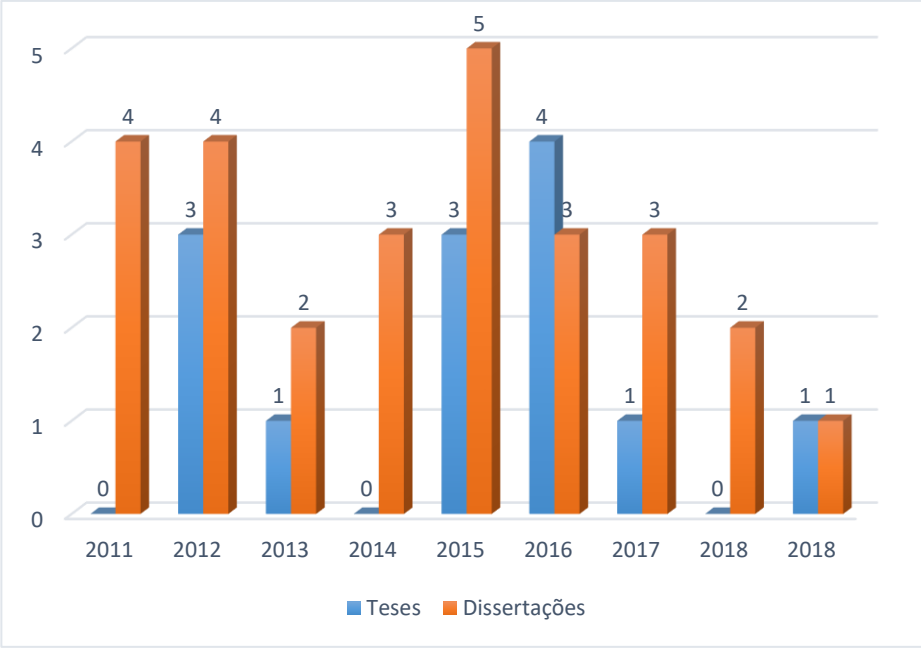
Portanto, das 15 produções encontradas com os descritores ""Plano de Ações Articulas" AND "Bahia"", apenas quatro foram analisadas mais amplamente, uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado. Os demais estudos também são importantes e trazem contribuições acerca dos programas do PAR na Bahia. Ademais, sabe-se da importância em buscar também por publicações de teses e dissertações no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram pesquisadas produções Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que se apresentam no próximo tópico.

3.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Com o objetivo mapear as produções do conhecimento acerca do objeto de estudo, o PAR e a Educação do Campo, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Desse modo, foram utilizados os mesmos descritores, anteriormente mencionados na plataforma da Capes, logo, no primeiro momento a pesquisa se concentrou no "Plano de Ações Articulas" no título dos estudos, tendo como recorte temporal os últimos dez anos (2010-2020).

Foram encontradas o total de 40 pesquisas, sendo estas 28 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. No que se refere à produção por ano, temos os seguintes quantitativos, ilustrados no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Produções sobre o Plano de Ações Articuladas por ano, na BDTD



Fonte: elaborado pela autora com base em dados da BDTD (2020)

Nesse sentido, o ano com maior número de publicações foi 2015, com cinco dissertações e três teses, seguido por 2016 e 2012 que tiveram, respectivamente, sete produções. O período de 2011, 2014 e 2018 chamam a atenção por não terem sido encontradas teses de doutorado, somente dissertações. Também, as pesquisas se concentram entre os anos de 2011-2018, logo, não existem produções, nessa plataforma, em 2010, 2019 e 2020.

Ademais, ao comparar as produções por ano na BDTD ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, é possível analisar que, como mesmo recorte temporal, na Capes encontramos produções entre 2013-2019, e na BDTD 2011-2018. Logo, o período de 2011 e

2012 é contemplado na plataforma do IBCT, contudo, esta se limita até o ano de 2018, somente na capes há publicações de 2019. Assim, as diferentes fontes de pesquisa apresentam convergências ao mesmo tempo que se completam ao serem analisadas.

No que tange às produções por estado e instituições de ensino, estão dividas segundo o quadro que segue.

Quadro 11. Produções do PAR por instituições de ensino, nível e estado, na BDTD

PRODUÇÕES	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ESTADO DO BRASIL
1	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	(1) Mestrado	Espirito Santo
5	Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD	(5) Mestrado	Mato Grosso do Sul
2	Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF	(2) Mestrado	Minas Gerais
1	Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	(1) Mestrado	Minas Gerais
1	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS	(1) Tese	Mato Grosso do Sul
1	Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT	(1) Mestrado	Mato grosso
7	Universidade Federal do Pará- UFPA	(2) Tese (5) Mestrado	Pará
1	Universidade Federal de Pernambuco- UFPE	(1) Mestrado	Pernambuco
1	Universidade Federal de Pelotas- UFPEL	(1) Tese	Rio Grande do Sul
3	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS	(2) Tese (1) Mestrado	Rio Grande do Sul
7	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN	(3) Tese (4) Mestrado	Rio Grande do Norte
2	Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR	(1) Tese (1) Mestrado	São Paulo
1	Universidade Federal de Santa Maria- UFSM	(1) Mestrado	Rio Grande do Sul
4	Universidade de Brasília- UNB	(1) Tese (3) Mestrado	Goiás
1	Universidade Estadual Paulista- UNESP	(1) Mestrado	São Paulo
2	Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS	(1) Tese (1) Mestrado	Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da BDTD (2020).

As instituições com maior número de produções, nos últimos dez anos, são a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Pará (UFPA), cada uma com sete pesquisas. A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) também chama atenção com cinco trabalhos, seguida da Universidade de Brasília (UNB) que apresenta quatro.

Além disso, se comparadas as produções por regiões brasileiras, o Centro-Oeste lidera com 11 trabalhos, seguida do Nordeste com nove, a região Norte aparece com sete estudos e, posteriormente, Sul e Sudeste, com respectivamente seis pesquisas. Outrossim, nenhuma instituição baiana aparece na pesquisa da plataforma, evidenciando uma lacuna nas pesquisas. Contudo felizmente o mapeamento realizado anteriormente na Capes apontam para pesquisas em universidades do estado, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Ao buscar por trabalhos que abrangessem o PAR na Bahia, foi pesquisado na BDTD utilizando os descritores “Plano de Ações Articulas e Bahia” filtrando as palavras no título, e não foi encontrado nenhum estudo. Também com os descritores “Plano de Ações Articuladas e Educação do Campo” e “Plano de ações articuladas e Sertão Produtivo”, não resultaram em estudos. Por isso, os trabalhos que resultaram da pesquisa “Plano de Ações Articulas”, demonstrados no quadro anteriormente, serão a fonte de estudo dessa plataforma.

Ainda sobre as 40 pesquisas encontradas, com o objetivo de analisar quais temáticas abordavam, foram categorizadas as palavras-chave que mais aparecem no título do texto e no resumo. Essas palavras são importantes para compreender em que áreas se concentram os estudos sobre o PAR, essa subdivisão é apresentada no quadro abaixo.

Quadro 12. Categorias encontradas nas produções sobre o PAR na BDTD

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Gestão	11
Implementação/ Efetivação	11
O regime de colaboração	4
Participação (Conselhos e comitês)	4
Formação de professores	4
A qualidade da educação básica	2
Monitoramento	1

Autonomia	1
Revisão de literatura	1
Projeto Político Pedagógico (PPP)	1

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da BDTD (2020).

A categoria Gestão é a que abrange um maior número de trabalhos, contemplando 11 dos 40 encontrados na plataforma. As pesquisas trazem para o debate a gestão dentro do PAR em diversos municípios do Brasil, analisando desde a gestão da política e suas influências na educação básica, como também na gestão municipal e das escolas.

Nesse cenário, pesquisas como a de Sousa (2015) intitulada "A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do plano de ações articuladas 2007-2011 " e "O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a gestão municipal " de Roos (2012) abordam a gestão municipal no planejamento e na efetivação das ações do PAR. Trazem apontamentos importantes sobre os limites da gestão municipal frente a política que é uma superimposição do governo federal aos entes federados, impossibilitando a compreensão das singularidades de cada realidade local.

Ainda sobre as pesquisas que tratam acerca da Gestão, Bernardi (2016) em sua tese "Implicações do plano de ações articuladas na democratização da gestão da educação" analisa as contradições das políticas de gestão da educação contidas no Plano de Ações Articuladas que foram desenvolvidas nas escolas de educação básica, entre 2007 e 2014 e suas implicações na democratização da gestão, realizada em Porto Alegre- RS. O estudo destaca que a gestão da educação no Brasil está em construção e disputa e, ainda, que apresenta elementos contraditórios convivendo dentro das redes e instituições de ensino, ora permitindo o alargamento da participação das comunidades escolares, ora deixando de fazê-lo e abrindo a possibilidade de o mercado adentrar com seus produtos e naturalizar essa relação público-privada.

Outrossim, a Implementação do PAR é categoria encontrada em 11 pesquisas, que buscam analisar como a política se efetiva nos municípios, bem como seus entraves. Como exemplo, a dissertação "Análise da implementação do plano de ações articuladas– (PAR) em Pernambuco" de Rocha (2015) que analisou a implementação do PAR, entre os anos de 2007 e 2012, na rede pública de ensino municipal do estado de Pernambuco. O estudo evidenciou lacunas no município, como falta de formação continuada para os professores e ausência de um planejamento e monitoramento da política.

O Regime de colaboração também é temática em pesquisas sobre o PAR, onde diversos apontamentos emergem sobre a importância e os limites do regime de colaboração entre os entes federados. Cabe destacar o estudo de Santos (2013) "Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela União? Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste de Pernambuco". A pesquisa, ao analisar a materialização do regime de colaboração entre municípios do Agreste Centro-Norte de Pernambuco e a União a partir da implementação do PAR, identificou uma indução de ações da União e desafios para autonomia dos municípios.

No que tangue a autonomia dos municípios, foi encontrada uma pesquisa que apresenta a relação entre essa categoria e o PAR. A dissertação de Soares (2014) analisa o PAR no município de Juiz de Fora- MG, buscando entender como se encontra a configuração da autonomia do sistema de ensino deste município mediante sua adesão ao Plano. Observou, que na percepção dos sujeitos da pesquisa, a autonomia do sistema de ensino do município pesquisado não tem foi afetada diretamente pelo PAR, e que a concretização da política apresenta comprometimentos devido a carências e limitações do município que incidem, principalmente, na insuficiência de recursos financeiros.

As pesquisas também abarcam a Participação e o PAR, analisando os conselhos municipais de educação e os comitês locais e sua importância, bem como seus limites. Neste sentido, o estudo "Conselho Municipal de Educação e plano de ações articuladas: o município de Riachuelo-RN (2007-2013)" de Franco (2015) abordou as implicações do Plano de Ações Articuladas para o desenvolvimento do Conselho Municipal de Educação (CME). Enfatizou que apesar de algumas fragilidades do conselho, houve algumas mudanças em seu funcionamento após a implementação do PAR no município, as quais contribuíram, ainda que timidamente, para melhoria educacional.

Ademais, a Formação de professores e o PAR são objetos de estudo em quatro produções, que refletem sobre os programas de formação continuada. Dentre os estudos, está a tese de Albuquerque (2013), "Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)", que, dentre outros apontamentos, revelou que gestores escolares e professores desconhecem o PAR, assim como a formulação das ações de formação continuada dificultou a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço e suas especificidades.

O PAR e suas implicações na Qualidade da educação básica são discutidos em dois trabalhos, sendo eles as dissertações de Amorim (2011), "A Qualidade da educação básica no

PDE: uma análise a partir do plano de ações articuladas", e de Ribeiro (2012), "O impacto do Plano de Ações Articuladas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na qualidade da educação básica". Os estudos analisam, respectivamente, a concepção de qualidade que vem sendo efetivada no contexto brasileiro, bem como, o impacto dos programas do PAR na qualidade da educação.

Também, foram encontradas reflexões sobre a necessidade do monitoramento no PAR, em uma pesquisa. O trabalho "Plano de ações articuladas: estudo de caso sobre a contribuição do monitoramento para o aperfeiçoamento de políticas públicas", adotou a estratégia do estudo de caso, utilizando-se de entrevistas, documentos e atos normativos, para que se pudesse analisar o monitoramento realizado na política. Os resultados apontam para um monitoramento limitado de ações presenciais, distante do apregoado pela literatura e já realizado em outras áreas do serviço público, caracterizado pelo acompanhamento físico-financeiro e que pouco contribui para a gestão do programa.

Além disso, foi encontrado um estudo que busca refletir sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o PAR, o trabalho é referente ao indicador 4: Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do Conselho Escolar (CE) na sua elaboração, que se insere na área 1, da dimensão 1 do plano: Gestão Educacional. Santos (2016) investigou a implementação do PAR no município de Acari/RN, no período de 2007-2011, enfatizando a existência de uma forte articulação entre a secretaria de educação e as escolas, e revela que o envolvimento dos sujeitos e a cultura local foram fundamentais para a execução das ações e resultados obtidos pela equipe da secretaria e escolas, tendo em vista a reelaboração do projeto político-pedagógico de todas as unidades de ensino a partir da orientação e acompanhamento sistemático realizado pela secretaria de educação.

No que se refere a Revisão de literatura, a tese "Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articuladas - PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas" de Pierozan (2019), buscou discutir o panorama da produção acadêmico-científica brasileira sobre o PAR. A análise envolveu a implementação das políticas educacionais e as suas relações com a educação pública destacando como o PAR foi compreendido e discutido nas produções acadêmico-científicas no período de 2007 e 2017. Um importante trabalho de natureza qualitativa tendo como suporte metodológico o estado da arte, que permitiu a revisão sistemática de teses, dissertações, artigos de periódicos e a produção em livros.

Em síntese, são de grande importância e riqueza os estudos encontrados na BDTD que abordam diversas temáticas sobre o PAR, em destaque a Gestão e Implementação. As pesquisas revelam avanços e limitações na efetivação da política, com apontamentos sobre a autonomia,

o monitoramento, a participação e o regime de colaboração. Assim, apesar de não terem sido encontrados estudos na Bahia, os trabalhos auxiliam na compreensão sobre o estado do conhecimento do PAR no país.

Assim, buscando comtemplar maior número de produções e analisar o contexto em que a pesquisadora se insere, foram realizadas pesquisas no banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), cujos resultados são apresentados no tópico 3.

3.4 Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB)

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no curso Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por isto, é importante analisar as pesquisas no programa que contemplam a temática em estudo, o Plano de Ações Articuladas (PAR). Logo, ao buscar por "Plano de Ações Articuladas" no banco de dissertações/teses do PPGEd, foram encontradas três dissertações, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 13. Dissertações que contemplam o PAR, encontradas no PPGEd/UESB

Ano de Publicação	Título	Autor (a)
2015	Concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do plano de ações articuladas (PAR) no município de Belo Campo-Bahia	VIANA, Vanusa Ruas Freire
2018	Os Impactos das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia	SANTOS, Ivanei de Carvalho dos
2020	Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-BA	SOUZA, João Nascimento de

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do PPGEd/UESB (2020).

É importante destacar que, devido à limitação da busca pelos descritores acima citados, produções que não citam "Plano de Ações Articuladas", mas que estudam esta política e seus programas acabam não sendo identificadas. Por isso, o fato de terem sido encontradas três

produções com as categorias buscadas, não afirma que no programa não existam mais trabalhos que estudem a temática.

Nesse cenário, foram encontrados três estudos que abarcam o PAR, que enfatizam questões relacionadas a efetivação de seus programas, impacto sobre o IDEB e concepções em torno da gestão. Cabe destacar também, que ambos foram realizados em cidades localizadas no território de Identidade Sudoeste Baiano, espaço em que se insere a instituição.

A pesquisa de Viana (2015) foi empreendida a partir das teorizações e postulados foucaultianos procurando responder: Quais as concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Belo Campo – BA? A partir de uma abordagem discursiva, foram entrevistados seis sujeitos que fizeram parte do processo de implementação do PAR no município.

Assim, a autora concluiu que: a) no contexto de implementação do PAR no município de Belo Campo, os discursos dos sujeitos da implementação da política acerca da concepção de gestão educacional não se constituíram saberes sistematizados e apresentaram pouca relação com o discurso oficial e discurso científico; b) a importância atribuída ao PAR no contexto do município está associada em grande medida a aquisição de recursos financeiros; c) a relação entre os entes na efetivação do regime de colaboração apresenta pontos negativos, uma vez que não há determinações acerca do papel a ser desempenhado por estes; d) o município não conseguiu articular a participação popular e não atribui a si a responsabilidade pelos baixos resultados na aferição do IDEB.

Através de contribuições das ideias e posturas críticas de Foucault, Viana (2015) ao analisar os discursos apreendeu que o PAR, no município de Belo Campo, foi instituído pela vontade de verdade do governo federal, por meio da circulação do discurso de ampliação de recursos financeiros para os municípios, de forma autoritária, sem a participação popular e condicionando o repasse de recursos à adesão ao plano. Os discursos de verdade, que são reproduzidos pelos sujeitos, escondem a imposição e a regulação da União para com os municípios.

No que se refere aos discursos sobre a qualidade da educação, a autora enfatiza que

> Nesse contexto, a intensificação do discurso em torno da melhoria da qualidade da educação teve seu aparecimento direcionado pelo Governo Federal aos estados e municípios que o incorporaram, contudo não o subjetivaram conforme as normas de funcionamento e regime de verdade estabelecidos, mas conforme sua própria vontade de verdade, sem a devida organização e planejamento de práticas que reconduzisse os resultados do Ideb a níveis mais elevados. (VIANA, 2015, p. 117).

A intensificação do discurso da qualidade da educação, em torno da criação do PDE, IDEB e do PAR, dissemina a “vontade da verdade” do governo federal, que determina o que

deve ser avaliado para se chegar aos índices, que são por ele predeterminados. A autora reflete sobre o conceito de qualidade que é legitimado pela união, através de discursos que são aceitos e reproduzidos pelos entes federados. Apesar do discurso oficial defender uma concepção de qualidade pertencente a uma vertente democrática, foram identificadas características de uma concepção de qualidade voltada para os moldes gerenciais.

Saviani (2007) aponta que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007 e, respectivamente o PAR, teve grande recepção da impressa e opinião pública, com anseios de melhorar a qualidade do ensino. Contudo, para além das impressões, o plano se constitui como um programa de metas a serem alcançadas cuja identidade está no IDEB, que fora articulado por um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural etc.

Logo, é possível analisar que o discurso por detrás da qualidade da educação pública, evidenciado pelo governo federal, esconde o empresariado que vem ditando o que deve ser ensinado e avaliado nas escolas. Pensar a educação, neste viés, é atender aos moldes do capitalismo e as demandas do mercado, distantes das concepções de educação crítica e emancipadora (FREIRE, 1996).

Destarte, refletindo sobre o PAR e o IDEB, a dissertação de Santos (2018) intitulada "Os Impactos das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia". Com objetivo analisar as políticas do PAR, e seus impactos no IDEB nas escolas do campo dos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista referente aos anos de 2010-2016, a autora utilizou como referência o Método Histórico Dialético, o qual tem como maior expoente Marx, o que permitiu uma análise crítica da realidade com base nas categorias de totalidade, contradição, mediação e práxis. Os participantes da pesquisa foram professores, gestores, coordenadores das Escolas do Campo, técnico do PAR e secretário municipais de educação e os instrumentos utilizados foram: a análise documental, a entrevista e questionários.

A pesquisa de Santos (2018) já fora destaque neste estudo ao ser o único trabalho encontrado no Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, ao utilizar como descritores: "Plano de Ações Articuladas" AND "Educação do Campo". Por isso, a importância e originalidade do trabalho que tem como foco o impacto do PAR no IDEB das escolas do campo.

A autora salienta, dentre outros apontamentos e, apesar da extensão da citação, consideramos importante destacar que

> A pesquisa também apontou para a realidade das Escolas do Campo, nos municípios analisados, as quais constataram que estão distantes de oferecer uma educação que atenda as especificidades da população campesina, principalmente, para as crianças na faixa etária da modalidade de creche e educação infantil, as quais, boa parte delas estão fora da escola. Os demais alunos ainda enfrentam situações que já eram para não existir mais em nosso país, muitos saem de casa nas primeiras horas do dia para ir à escola, enfrentam sol e chuva, estradas impróprias para o tráfego de transporte rodoviário, onde a poeira no período seco é constante e na época de chuva o lamaçal dificulta a passagem**. O transporte escolar é precário**, **a merenda escolar quase não chega na escola, as políticas do PAR até chegam, mais só nas escolas consideradas de grande porte**, com mais de 20 alunos e que possuem Caixa Escolar. E essas ainda para acontecerem precisam de mediações, pois **infraestrutura física da escola é improvável.** (SANTOS, 2018, p. 205-206, grifo nosso).

A realidade que predomina nos municípios pesquisados pela autora é de negação de direitos aos estudantes do campo, também indo contra as legislações vigentes. Como, por exemplo, o transporte escolar que, em certas vezes, precário ou inexistente, contrário a legislação primeira, a Constituição Federal de 1988 que assegura ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, buscando assim facilitar seu acesso à educação. Também a Lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96) dispõe sobre o direito do aluno ao transporte escolar em seu Art. 208 que diz que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] 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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)". (BRASIL, 1996, p. 11, grifo nosso). Além disso, referente aos estudantes do campo, é importante destacar a Lei nº 10.880/04 que, em seu Art. 2º, instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

As contradições em relação à efetivação das políticas perpassam também a infraestrutura física da escola e a merenda, demonstrando que ainda existem desafios para concretização dos direitos a escolarização aos povos do campo. Também ausências referentes aos programas do PAR nas escolas, visto que, segundo a pesquisa de Santos (2018), as escolas urbanas são sempre priorizadas em detrimento do campo. Por isso, observou-se como resultado da pesquisa que as políticas do PAR impactaram no IDEB das escolas do campo investigadas, no entanto, o impacto positivo poderia ser maior se as condições de implantação e execução fossem mais favoráveis e que devido a alguns critérios para a adesão ao plano nem todas as escolas são comtempladas, as quais passam por sanções quanto ao recebimento de recursos.

Desse modo, as pontuações da autora fazem refletir sobre o papel do IDEB no contexto das políticas públicas e que os índices nem sempre refletem a realidade das escolas. Nesse sentido, Saviani (2007) e Freitas (2014) alertam que a educação pública brasileira vem se configurando em uma forma de funcionamento de quase mercado, cujo objetivo é formar mão

de obra e consumidores, e o PAR serve para atender os interesses do empresariado e melhorar o IDEB, como maneira de controlar os recursos e caminhando para privatização da educação.

Outrossim, a pesquisa “Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-BA” de Souza (2020), cuja finalidade foi analisar os avanços e retrocessos dos programas do PAR, nas escolas do campo do município de Itagibá-BA, obedecendo a um recorte temporal de 2011 a 2018. Alicerçado ao Materialismo Histórico Dialético, com enfoque na abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura, fontes documentais, entrevista semiestruturada, questionário com professores, coordenadores e gestores das escolas do campo, técnico do PAR e a secretária municipal de educação.

Souza (2020) apontou que, no município de Itagibá-BA, houve alguns avanços com relação aos programas do PAR nas escolas do campo, como exemplo, os laboratórios de informática, ônibus escolares comuns e adaptados para o transporte dos alunos, aquisição de mobiliário adequado ao tamanho dos alunos, cobertura de quadra poliesportivas e etc. Porém, os retrocessos superaram os avanços, principalmente, quando levamos em consideração a falta de formação de professores e os atrasos em obras de infraestrutura, como construção de creche e quadras poliesportivas.

O estudo também demonstra uma situação de descaso no município, com a gestão, fiscalização dos recursos e erros de projetos, visto que, Souza (2020) chama atenção para obras que se encontram paradas por questões burocráticas. Além disso, emergiram contradições entre as falas dos sujeitos da pesquisa, por exemplo, enquanto os gestores apontam que o transporte escolar é de qualidade, os (as) professores (as) destacam que a frota conta com veículos inadequados, motoristas despreparados e o mau uso do ônibus Caminho da Escola, adquirido com recursos do PAR.

Portanto, a pesquisa evidencia os avanços e desafios na efetivação do PAR, salienta que os retrocessos ainda persistem acentuadamente nas escolas do campo. A negação de direitos com a inexistência e/ou má gestão das políticas no campo ainda é uma realidade no município pesquisado, o que reflete na realidade dos docentes e estudantes nas escolas, enfrentando problemáticas no acesso e permanência. Contudo, é importante frisar que “[...] é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.” (CALDART, 2003, p. 63).

Em síntese, as dissertações de Viana (2015), Santos (2018) e Souza (2020) trazem importantes reflexões sobre o PAR, implementação de seus programas e sua relação com o IDEB. Ambos apontam que a política faz parte de um conjunto de reformas no cenário brasileiro, com protagonismo de empresas e com objetivo de diagnóstico e regulação da

educação. Ademais, Santos (2018) e Souza (2020) tem como foco as escolas do campo e trazem apontamentos sobre avanços e, principalmente, desafios do PAR em municípios que compõem o Território de Identidade Sudoeste Baiano

.

3.5 Algumas pontuações acerca das pesquisas

Com o objetivo de analisar o que dizem as pesquisas acerca do PAR e a Educação do Campo e a fim de compreender o estado do conhecimento sobre a temática, foram realizadas pesquisas em plataformas virtuais como o Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB).

Entre os diversos trabalhos encontrados, direcionamos as análises para 15 produções na plataforma CAPES que abarcavam o PAR no estado da Bahia. Também, das 40 pesquisas obtidas nos resultados na BDTD, foram filtradas algumas categorias temáticas que apareciam com maior frequência. No PPGEd, as três dissertações que resultaram da pesquisa foram analisadas.

A categoria Gestão no PAR foi destaque em várias pesquisas, tanto na CAPES quanto na BDTD, sendo estudada em mais de 15 produções, bem como Formação de Professores e Implementação dos programas. Destaque também para o ano de 2015 que contempla diversas produções e instituições como Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Minas Gerais, entre outras.

No que tangue às pesquisas sobre o PAR nas escolas do campo, a dissertação de Santos (2018) intitulada “Os Impactos das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia” é protagonista nas buscas da CAPES e no PPGEd/UESB. Um importante estudo que traz diversos apontamentos sobre os avanços do PAR nessas escolas e os desafios que ainda são enfrentados.

Ainda sobre o plano de metas e as escolas do campo, o texto de Souza (2020) ajuda a compreender a efetivação dos programas mediante a análise em um município no sudoeste baiano. O autor pontua as conquistas de avanços nas escolas como material didático e estrutura física, mas destaca os retrocessos que ainda persistem no transporte escolar e merenda, evidenciando que a escola do campo ainda é vista a contento se compara a da cidade.

Portanto, as pesquisas encontradas na busca são de suma importância para analisar o PAR em todo país, bem como no contexto do estado da Bahia. Abordam o cenário político no

qual a política fora articulada, os interesses, objetivos e desafios enfrentados para sua efetivação nos municípios. Contudo, no que se refere a estudos sobre o plano nas escolas do campo, carece de mais trabalhos na área, visto que é um campo de importante debate e um território em disputa.

CAPÍTULO IV

[...] não se pode deixar de reconhecer que o Plano de Ações Articuladas se constitui numa ferramenta de planejamento da educação municipal induzida pelo governo federal como forma de controlar as ações a serem executadas nos municípios em troca de "apoio" técnico e financeiro que em termos novos não passa de um ***"canto da sereia"*** *para os municípios. (GUTIERRES; CHAVES, 2016, p. 305, grifo nosso).*

4. O PAR no Território Sertão Produtivo

Analisar o plano de metas é entender o planejamento e diagnóstico da educação dos municípios, todavia, como afirmam Gutierres e Chaves (2016), apesar de se constituir como uma ferramenta importante, é uma política induzida pelo governo federal com o objetivo de controlar os entes federados. Através de um discurso de apoio, acabam disseminando o que os autores denominam de "canto da sereia", pois esconde por detrás um Estado meramente regulador e que se isenta de suas responsabilidades.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivos identificar, através dos dados dos ciclos do PAR, quais os avanços e retrocessos causados pelos programas do plano nos municípios que compõem o Sertão Produtivo e também verificar a efetivação desses programas relacionados às dimensões 1 e 4. Assim, ao buscar atender ao primeiro objetivo foi realizada uma pesquisa nos dados dos ciclos no site do SIMEC, porém, foram encontradas apenas pontuação referentes ao 1º ciclo (2007-2010), que se apresentam no quadro abaixo.

Quadro 14. Pontuação do Sertão Produtivo no 1º ciclo do PAR

	DIMENSÕES DO PAR (Pontuação 1º ciclo)																			
Municípios	**1.Gestão Educacional**					**2. Formação**					**3. Práticas pedagógicas e Avaliação**					**4. Infraestrutura e Recursos**				
	4	**3**	**2**	**1**	**n/a**	**4**	**3**	**2**	**1**	**n/a**	**4**	**3**	**2**	**1**	**n/a**	**4**	**3**	**2**	**1**	**n/a**
Brumado	**10**	**5**	**3**	**1**	**1**	**0**	**5**	**2**	**3**	**0**	**1**	**6**	**1**	**0**	**0**	**0**	**5**	**7**	**2**	**0**
Caculé	**8**	**3**	**3**	**6**	**0**	**4**	**2**	**2**	**2**	**0**	**4**	**0**	**2**	**2**	**0**	**2**	**5**	**5**	**2**	**0**
Caetité	**1**	**5**	**6**	**8**	**0**	**1**	**2**	**2**	**5**	**0**	**0**	**1**	**5**	**2**	**0**	**0**	**0**	**8**	**6**	**0**
Candiba	**2**	**6**	**7**	**5**	**0**	**0**	**0**	**4**	**6**	**0**	**3**	**1**	**2**	**2**	**0**	**0**	**2**	**8**	**4**	**0**
Contendas do Sincorá	**3**	**8**	**4**	**5**	**0**	**0**	**0**	**7**	**3**	**0**	**1**	**3**	**4**	**0**	**0**	**0**	**1**	**7**	**6**	**0**
Dom Basílio	**5**	**5**	**1**	**6**	**3**	**5**	**3**	**0**	**1**	**1**	**3**	**3**	**2**	**0**	**0**	**2**	**4**	**5**	**3**	**0**
Guanambi	**10**	**3**	**4**	**3**	**0**	**3**	**2**	**4**	**1**	**0**	**6**	**1**	**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	**6**	**7**	**0**
Ibiassucê	**0**	**2**	**11**	**6**	**1**	**0**	**2**	**1**	**7**	**0**	**0**	**1**	**4**	**3**	**0**	**0**	**1**	**8**	**5**	**0**

Ituaçu	**1**	**7**	**5**	**7**	**0**	**0**	**0**	**1**	**9**	**0**	**1**	**0**	**2**	**5**	**0**	**0**	**1**	**5**	**8**	**0**
Iuiú	**6**	**2**	**5**	**7**	**0**	**0**	**0**	**7**	**3**	**0**	**1**	**3**	**0**	**4**	**0**	**0**	**0**	**6**	**8**	**0**
Lagoa Real	**8**	**1**	**4**	**5**	**2**	**1**	**0**	**2**	**6**	**1**	**2**	**3**	**1**	**1**	**1**	**0**	**1**	**6**	**7**	**0**
Livramento de Nossa Senhora	**5**	**4**	**8**	**3**	**0**	**1**	**0**	**6**	**3**	**0**	**0**	**4**	**3**	**1**	**0**	**0**	**5**	**5**	**4**	**0**
Malhada de Pedras	**4**	**1**	**4**	**11**	**0**	**0**	**1**	**1**	**8**	**0**	**0**	**3**	**1**	**4**	**0**	**0**	**1**	**2**	**11**	**0**
Palmas de Monte Alto	**12**	**2**	**1**	**5**	**0**	**0**	**3**	**0**	**6**	**1**	**1**	**4**	**2**	**1**	**0**	**1**	**0**	**7**	**6**	**0**
Pindaí	**3**	**9**	**1**	**7**	**0**	**0**	**1**	**0**	**9**	**0**	**1**	**3**	**1**	**3**	**0**	**0**	**1**	**4**	**9**	**0**
Rio do Antônio	**7**	**7**	**0**	**5**	**1**	**4**	**5**	**0**	**1**	**0**	**3**	**4**	**0**	**1**	**0**	**0**	**7**	**7**	**0**	**0**
Sebastião Laranjeiras	**0**	**3**	**8**	**8**	**1**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**1**	**4**	**2**	**1**	**0**	**0**	**1**	**8**	**5**	**0**
Tanhaçu	**0**	**3**	**8**	**8**	**1**	**0**	**0**	**2**	**8**	**0**	**1**	**1**	**3**	**2**	**1**	**0**	**0**	**9**	**5**	**0**
Tanque Novo	**6**	**9**	**2**	**3**	**0**	**1**	**1**	**2**	**6**	**0**	**0**	**6**	**1**	**1**	**0**	**0**	**2**	**8**	**4**	**0**
Urandi	**3**	**5**	**6**	**5**	**1**	**2**	**1**	**2**	**5**	**0**	**1**	**2**	**3**	**2**	**0**	**0**	**3**	**8**	**3**	**0**
TOTAL	**94**	**90**	**91**	**114**	**11**	**25**	**29**	**47**	**95**	**4**	**30**	**53**	**40**	**35**	**2**	**6**	**40**	**129**	**105**	**0**

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do SIMEC (2020).

Apesar de não terem sido encontrados dados dos demais ciclos, os resultados referentes ao primeiro são importantes para analisar a realidade da educação municipal no momento inicial do PAR. E, posteriormente, com os apontamentos do IDEB, identificar os possíveis avanços e desafios enfrentados pelos municípios.

O quadro apresenta as cidades, as dimensões e as pontuações que são de um a quatro, por isso, a quantidade de pontos em cada um dos números (1, 2, 3, 4) diz respeito à quantidade de vezes que o município pontuou em diferentes indicadores. Por exemplo, se na dimensão 1 o município possui mais pontos no 4, significa que recebeu uma boa nota nos indicadores e, caso tenha recebido mais 1 ou n/a, compreende-se que não atendeu aos objetivos dos indicadores.

Desse modo, os municípios de Brumado, Guanambi e Palmas de Monte Alto se destacam com maiores pontuações do nível 4 na dimensão 1, o que significa que, naquele momento, atendiam aos indicadores. Estes indicadores se referem à gestão democrática, existência de comitês, mecanismos de fiscalização de recursos, existência de Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, Plano de Carreira, etc.

Contudo, ainda na primeira dimensão do plano, Caetité, Malhada de Pedras, Sebastião Laranjeiras e Tanhaçu tiveram maior concentração na nota 1, o que demonstra que não atenderam aos indicadores. Por exemplo, no município de Malhada de Pedras, não existia Plano de Carreira, a escolha dos diretores sem critérios, algumas escolas não tinham PPP, falta de acompanhamento do Plano Municipal de Educação (PME), dentre outras lacunas. Esta realidade também persiste nas demais cidades, principalmente, a ausência de acompanhamento e fiscalização das políticas e a efetivação da gestão democrática.

Os demais municípios seguem em uma linha tênue entre pontuações médias, que demonstram a existência dos indicadores e a necessidade de avanços na dimensão 1. Além disso, apesar de algumas pontuações baixas (entre 1 e n/a), esta dimensão foi a que obteve a maior repetição do nível 4, um total de 94 resultados. Logo, o Sertão Produtivo, no primeiro ciclo do PAR, obtinha maiores avanços na gestão educacional em relação à formação de professores, infraestrutura e práticas pedagógicas.

A dimensão 2, composta por 10 indicadores, corresponde à formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica. Neste quesito, as pontuações dos municípios prevaleceram na nota 1, indicando ausência de uma formação adequada para esses profissionais na rede municipal de ensino. Como em Ituaçu, Malhada de Pedras, Pindaí e Tanhaçu que receberam com frequência a nota 1, expressando a necessidade de avanços nessa dimensão. Também, nestes espaços, a nota prevalece negativa quando diz respeito à formação específica para atuação em escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.

Ainda sobre a dimensão 2, apenas alguns municípios conseguiram pontuações 4 ou 3 em indicadores, como exemplo, Dom Basílio, onde existia formação continuada para os profissionais que atuavam nas creches e nos anos iniciais. Também em Caculé, apontado que os (as) professores (as) da pré-escola possuíam habilitação adequada e Rio do Antônio, diagnosticado que os profissionais da educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.

Na dimensão 3, “Práticas pedagógicas e Avaliação”, tem indicadores nas áreas de: elaboração/ organização das práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem dos estudantes e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Nesta dimensão, nos municípios do Sertão Produtivo, predominam as pontuações 2 e 3, revelaram que existem práticas de avaliação da aprendizagem e assistência aos que apresentam dificuldades, ao mesmo tempo, em que indicam a necessidade de avanços, visto que foram identificadas poucas notas altas 4. Além disso, apenas Lagoa Real e Tanhaçu

tiveram n/a (não se aplica ou 0) aos quesitos de assistência aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e comunicação com a sociedade, respectivamente.

Outrossim, a dimensão 4 “Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos” é composta pelas seguintes áreas: Instalações Físicas Gerais; Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública; Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas que considerem a Diversidade das demandas educacionais. Nestas categorias, os municípios não obtiveram boas pontuações, apesar de nenhum ter a nota 0, os indicadores ficaram concentrados entre 2 e 3, o que demonstra a necessidade de melhorias nessa dimensão.

Porém, a rede municipal de Caculé, Dom Basílio, Guanambi e Palmas de Monte Alto foram as únicas diagnosticadas no primeiro ciclo com notas 4 na referida dimensão. Ou seja, as instalações e equipamentos das escolas seriam adequados ao fim a que se destinam e estavam em bom estado de conservação, além de existem reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, periodicamente, envolvendo a participação de toda comunidade escolar. Por isso, estas cidades foram as únicas, naquele momento, que atenderam significativamente a alguns indicadores referentes a estrutura das instituições de ensino e as práticas escolares.

Em suma, os dados do primeiro ciclo revelam um diagnóstico da realidade educacional dos municípios, apontando seus avanços e desafios. Apesar de não ter sido possível fazer um levantamento dos demais ciclos, através da pontuação do IDEB, foi realizada uma análise dos avanços no Sertão Produtivo, acerca das políticas de desenvolvimento da educação básica constituídas pelo PAR, todavia, é necessário destacar que os números trazem apontamentos e não são capazes de reproduzir, verdadeiramente, a realidade da educação.

Quadro 15. IDEB dos municípios do Sertão Produtivo (2007-2019)

	IDEB- REDE MUNICIPAL- ANOS INICIAIS (4º e 5ºANO)							
	2007	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**Porcentagem de crescimento**
Brumado	4.0	4.9	5.2	5.6	-	6.1	6.1	52,50%
Caculé	3.6	4.9	4.7	5.6	6.0	6.4	6.6	83,33%
Caetité	3.3	3.5	3.8	4.5	4.8	5.1	5.3	60,61%
Candiba	3.6	4.0	4.2	4.0	4.8	4.9	5.2	44,44%
Contendas do Sincorá	3.1	3.7	3.6	4.2	-	5.2	5.1	64,52%
Dom Basílio	3.7	4.2	4.4	5.0	-	5.3	5.4	45,95%
Guanambi	4.0	4.4	4.4	4.5	4.9	4.9	5.2	30,00%
Ibiassucê	4.0	4.3	4.8	4.7	-	6.0	6.1	52,50%
Ituaçu	3.5	3.9	4.8	4.6	4.7	5.2	5.7	62,86%
Iuiú	3.4	3.9	3.8	3.8	4.2	4.6	4.9	44,12%

Lagoa Real	3.8	3.7	4.0	4.2	5.0	4.8	5.1	34,21%
Livramento de Nossa Senhora	3.9	4.2	4.5	4.0	5.5	5.8	5.5	41,03%
Malhada de Pedras	3.0	3.7	4.1	5.9	5.6	5.7	6.2	106,67%
Palmas de Monte Alto	3.1	3.8	4.0	4.1	4.4	4.2	4.5	45,16%
Pindaí	3.6	3.6	4.0	4.3	4.8	4.8	4.9	36,11%
Rio do Antônio	3.0	3.8	3.6	4.0	4.7	5.2	5.3	76,67%
Sebastião Laranjeiras	2.7	4.1	4.2	4.7	-	6.4	6.1	125,93%
Tanhaçu	3.3	3.7	4.5	4.5	4.6	4.3	5.7	72,73%
Tanque Novo	3.5	3.9	4.5	4.7	5.1	5.2	6.2	77,14%
Urandi	3.3	4.0	4.4	4.6	5.4	6.0	6.0	81,82%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP (2021).

As pontuações do IDEB no quadro acima são importantes para analisar os avanços da educação municipal neste índice das políticas públicas educacionais. E, nesse sentido, é nítido o aumento da pontuação no período de vigência dos três ciclos do PAR (2010- 2019), o que direciona a melhorias na qualidade da educação. Assim, as políticas do plano podem ter influenciado significadamente para o desenvolvimento da rede municipal de ensino.

Ao comparar o diagnóstico do primeiro ciclo do plano e o IDEB, alguns municípios chamam a atenção por grande avanço na pontuação, a saber: Caculé, Malhada de Pedras, Sebastião Laranjeiras, Tanque Novo e Urandi. Nestas cidades as redes municipais, em 2007, tinham pontuação menor que 4.0 e, em 2019, houve elevação para maior que 6.0, enfatizando avanços na educação, especificamente nos anos iniciais. Destaque para Caculé com maior IDEB do território (6.6), e onde foi realizada entrevista com secretário (a) de educação, que será analisada posteriormente.

Os demais municípios obtiveram avanços graduais no índice ao longo dos anos, sem que houvessem retrocessos na pontuação. Além disso, em Palmas de Monte Alto e Pindaí, estão as menores pontuações do IDEB, 4.5 e 4.9 (2019) respectivamente. Logo, esta realidade direciona para a necessidade de investimentos nas redes municipais de ensino, bem como a efetivação de políticas públicas que auxiliem a educação nos anos iniciais.

É preciso destacar ainda a porcentagem de crescimento do IDEB dos municípios, pois o aumento no índice não configura a maior porcentagem de crescimento. Por exemplo, apesar de Caculé ter o maior IDEB do território (6.6), seu crescimento (83%) foi menor que Malhada de Pedras, que com atual 6.2 obteve uma elevação de 106%, entre 2007 e 2011. Aumento significativo na porcentagem também em Sebastião Laranjeiras, que elevou o índice em mais

de 125% nos últimos anos. Os municípios que tiveram menores indicadores de crescimento foram Guanambi (30%), Lagoa Real (34%) e Pindai (36%).

Apesar do IDEB demonstrar avanços em todo o território, a partir de 2007 até 2019, não é possível afirmar que a pontuação seja reflexo da realidade local, nem mesmo que um número possa "medir" a educação de um município. Pois, como afirma Santos

> O interesse pelo crescimento do IDEB objetiva colocar o país nos níveis de qualidade mensurados pela OCDE, que, para 2021, é de 6,0. A relação intrínseca entre o alcance dos índices e o cumprimento do compromisso "Todos pela Educação", fez com o que o governo criasse o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano de Ações Articuladas que atua no acompanhamento das ações de cada município e através do qual é feito o repasse de verbas para implantação de programas educacionais. (2019, p. 124).

Logo, o objetivo da política é alcance de metas, o que não necessariamente configura a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por isso, é necessário analisar a realidade de cada rede de ensino, quais políticas são efetivadas e as que carecem de mais investimentos. Além disso, as especificidades de cada instituição de ensino, a comunidade escolar, infraestrutura da escola e as demandas dos profissionais da educação.

No tópico a seguir encontram-se as entrevistas com os (as) secretários (as) de educação dos cinco municípios escolhidos. Além disso, são analisados dados do território referentes às dimensões 1 e 4 do PAR.

4.1 Dimensão 1: Gestão Educacional, nos municípios de Caetité, Caculé, Iuiú, Livramento de Nossa Senhora e Urandi

Com a finalidade de verificar, nos municípios do território Sertão Produtivo, a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, relacionados às dimensões 1 e 4, foram realizadas entrevistas com os (as) secretários (as) de educação de um município de cada um dos cinco subespaços. Nesta seção, apresentam-se as respostas das perguntas referentes à dimensão 1: Gestão educacional, que engloba características como: gestão democrática, existência de conselhos municipais, Plano Municipal de educação (PME), coordenação, entre outros. Vale ressaltar que, para manter o sigilo quanto à identidade dos responsáveis pela secretaria de educação dos municípios, são utilizados como nomes dos (as) secretários (as) os nomes dos respectivos municípios.

Os cinco sujeitos da pesquisa foram indagados primeiramente sobre o fato de conhecerem o PAR e seus programas voltados para as escolas do campo. Todos alegaram conhecer a política e seus programas destinados às instituições do campo e da cidade e que existe um técnico responsável por monitorar o site do PAR. Além disso, três pontuaram sua importância, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 16. Respostas dos (as) secretários (as) de educação ao serem questionados sobre o PAR

CAETITÉ	"Sim, conheço. Tenho conhecimento do PDDE campo que se destina especificamente as escolas do campo e agora estamos em estudos sobre o PAR 4"
CACULÉ	"Eu conheço sim o PAR, na verdade eu vi nascer o PAR na escola pública, e assim, e o PAR, quando ele aconteceu, eu fiquei muito feliz, porque eu venho de uma gestão de transição, onde a secretaria foi toda detonada, não tinha nada, tinham informações práticas, mas a estrutura, a organização da secretaria não existia, e aí nós tivemos que começar realmente do zero. E quando veio o PAR, eu entendi que o PAR vem na verdade proibir de acontecer isso nos municípios, porque o PAR ele fica registrado, o PAR tem um diagnóstico do município, é através do PAR a gente pode tá levantando né nas quatro dimensões, toda a estrutura da educação do município e com o PAR, que eu acho interessante também, a gente encaminha para o MEC todas essas nossas informações e lá, através do planejamento do governo federal, ele faz a distribuição dos municípios dentro da necessidade. E aí, **de uma certa forma, tirou aquela questão política partidária de beneficiar A, B ou C**, mesmo que tem as demandas dos deputados que pedem, mas está dentro do PAR [...]é um documento extraordinário"
IUIÚ	"Tenho conhecimento sim. Mas, no nosso município, o PAR está praticamente parado por conta de inadimplência deixada pela gestão anterior, porque nós temos uma escola de doze salas, acho que vocês conhecem, essa escola é tipo padrão no país inteiro, e a na gestão anterior foi adquirida essa escola só que houve algumas irregularidades e o que aconteceu foi que o PAR, ele trava né? Todas as outras ações que a gente venha precisar ou pedir pelo município está travado por conta dessa inadimplência[...]"
LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA	"Conheço sim, no campo tem os programas de transporte escolar, formação continuada com professores do campo e outros. **Acredito que o PAR é importante para minimizar a politicagem porque as políticas e recursos já vem prontos** [...]"
URANDI	"Fui responsável pela secretaria quando o PAR surgiu[...] é uma importante estratégia do município porque alinhamos as demandas que passam por uma análise [...]conheço as etapas que tem na política e os programas para escolas no campo como transporte, formação, PDDE estrutura. Tem outros que abrangem campo e cidade. [...] **Importante que é uma política de Estado, muda de governador, de prefeito, presidente da república, mas permanece, dá uma padronizada**[...]"

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As falas de Caculé, Livramento de Nossa Senhora e Urandi apontam a importância de o PAR ser uma política contínua e a nível federal, impedindo que seja alterada a cada nova gestão dos entes federados. Também destacam que a "politicagem", ou seja, a interferência de gestores por influências próprias é evitada, pois a verba é encaminhada e distribuída pelo governo federal com posterior prestação de contas. Contudo, ainda existem desvios de verbas, como no caso de Iuiú, por exemplo, um retrato de que, quando não é feita corretamente a

prestação de contas, o PAR trava e o município fica impossibilitado de receber recursos do MEC.

Este critério para o uso dos recursos públicos deixa evidente a contradição do sistema capitalista. Devido à falta de prestação de contas de gestões anteriores o PAR fica travado impossibilitando o município de adquirir recursos, ou seja, a nova gestão não tem a possibilidade de receber a política por conta de questões burocráticas. A política pública educacional é direito do povo e dever do Estado, sendo necessário sempre análise e avaliação da sua efetivação, ao contrário, o corte da verba demonstra um caráter punitivo do Estado e controlador dos direitos que deveriam ser da população.

Em sua pesquisa realizada no município de Itagibá-BA, Souza (2020) salienta que é preciso atenção aos bastidores da construção e efetivação das políticas públicas. Apesar da ótica de cooperação da política do PAR, vista como positiva devido ao fato de os recursos virem de cima para baixo e impedirem, de certa forma, modificações de acordo interesses pessoais, o financiamento da educação básica deve respeitar as diversidades regionais, com demandas específicas. Além disso, a ausência de autonomia dos entes federados por dificultar a gestão do município, como em Iuiú, devido a gestões anteriores a educação municipal não estava recebendo recursos oriundos do PAR.

No que tangue à gestão das escolas do campo, os (as) secretários (as) foram indagados (as) sobre a forma de eleição dos(as) diretores(as). Nos cinco municípios, segundo as respostas dos sujeitos, a eleição democrática de diretores(as) ainda não é realidade nas escolas do campo, o que predomina é a indicação. Lück (2005), ao se referir ao conceito de gestão democrática nas escolas, diz que envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na melhoria do processo pedagógico. Esta participação está relacionada a escolha do(a) diretor(a), que tende a zelar pelos interesses da comunidade. Ao contrário da escolha por indicação, em que o(a) diretor(a) tende a levar em consideração as demandas de quem o indicou.

As Diretrizes Operacionais de 2002 traz em seu Art. 10

> O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 3).

O documento evidencia que as escolas do campo devem garantir a gestão democrática, já amparada no Art. 14 da LDB (9394/96). Para efetivar esse modelo de gestão é preciso possibilitar a participação ativa da comunidade dentro e fora da escola na tomada de decisões,

o que implica na eleição de diretores. A ausência de eleição de diretores nas escolas demonstra retrocessos para efetivação da gestão democrática, e assim, não se pode garantir que as especificidades desses sujeitos sejam respeitadas por um (uma) gestor (a) que foi indicado por um representante político e não escolhido pela população.

Outro aspecto importante da gestão nas escolas do campo é a existência de coordenadores(as) pedagógicos(as) e do PPP. Caetité, Iuiú, Livramento de Nossa Senhora e Urandi afirmaram que existem coordenadores(as) pedagógicos(as) em todas as escolas do campo, porém Caculé pontuou que existem escolas pequenas onde o(a) diretor(a) também exerce o papel de coordenador(a). Apesar de responder que todas as escolas possuem PPP, não conseguiram identificar como ele realmente foi construído, se junto à comunidade ou apenas pelos gestores.

Dialogando com este dado, a pesquisa de Oliveira (2019) procurou analisar as condições de trabalho do coordenador pedagógico que atua no território Sertão Produtivo. Como instrumentos de investigação, foram utilizados: análise documental, com leitura dos planos de carreira dos municípios pertencentes ao território investigado; questionário com coleta de dados junto às secretarias municipais de educação e entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos. O estudo apontou dados preocupantes, como a existência de planos que não contemplam os coordenadores, a falta de clareza sobre a identidade dos coordenadores, tanto em legislações analisadas quanto nas falas dos sujeitos que vivenciam a coordenação, a falta de estrutura para o trabalho dos coordenadores, a insatisfação dos profissionais com a carreira, a remuneração, a jornada, o acúmulo e o desvio
de funções no ambiente de trabalho.

Os (as) responsáveis pelas secretarias de educação enfatizaram que todos os (as)professores (as) que atuam nas escolas do campo têm formação adequada, e a importância da formação continuada desses profissionais com recursos oriundos do PAR. Iuiú (2020) pontuou que “buscamos fazer a formação específica para os professores, junto à UNEB de Guanambi, e também formação online pela UFBA específica para educadores do campo”. Todavia, Urandi relatou que os recursos no município ainda são poucos para formação de professores (as) e que é um desafio da próxima gestão a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo.

Apesar das respostas dos sujeitos ser reflexo de realidades diferentes, onde municípios apresentam avanços (Iuiú, Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Caculé) e em Urandi emergem desafios neste aspecto, importante destacar que os sujeitos afirmaram a importância

da formação específica para os (as) professores (as) do campo, principalmente, os(as) que atuam em escolas multisseriadas.

Os sujeitos foram indagados sobre sua compreensão de Educação do Campo, visto que é necessário compreender toda totalidade de objetivos e intensões que a modalidade carrega para buscar avanços nas escolas. Diante do questionamento sobre o que entendem sobre Educação do Campo, as respostas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 17- Respostas dos (as) secretários (as) de educação ao serem indagados (as) sobre a Educação do Campo

CAETITÉ	"à Educação do Campo visa fortalecer as comunidades através de uma escola com a proposta curricular que atenda as demandas dos anseios das comunidades rurais, visando a identidade, fortalecimento da cultura, **fixação do homem no campo** com a oferta de condições de desenvolvimento social, etc."
CACULÉ	"Então, a Educação do campo dentro do que eu já vejo, já estudo, né? Desse levantamento é que a escola do campo ela tem que ser olhada como escola do campo, com todos os aparatos, com todos os benefícios, valorização a cultura, da cultura local, valorizando toda comunidade rural e segurando nossos alunos lá, dentro do seu meio, o máximo possível, né? Porque a gente sabe que **não é segurar aquele aluno lá, mas é criar condições reconhecendo toda a importância do meio em que ele vive**. Aí...quando eu falo pra vocês que **a gente não tem escola do campo, mas a gente tem escola rura**l, com todo esse respeito, eu quero ter a oportunidade de falar como é a nossa escola lá, rural[...]"
IUIÚ	"olha, a Educação do Campo, eu compreendo que ela é algo necessário não só assim pela formação dos alunos, mas também dar algo muito importante para a comunidade, é como se fosse e um bem muito grande para a comunidade. É tanto que nós hoje temos escolas que tem cinco, seis alunos a gente já poderia até fechado as escolas e transferido os alunos pra uma escola mais próxima ou mesmo da cidade, mas a gente não faz isso porque a gente entende que **a escola ela é um bem da comunidade, e que esse bem ele deve prevalecer na comunidade, e que a agente tem que fazer o possível pra manter na comunidade e não retirar da comunidade.** Então, a gente vem trabalhando nesse sentido, também em parceira com a secretaria de agricultura, hoje a agricultura do nosso município ela está bem viva e isso, vem levando os alunos, levando essas pessoas do campo, a permanecer as pessoas mais no campo e não querer retornar para a cidade. E o campo já tem tudo…"
LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA	"Tratamos o campo com a mesma proporção da cidade, na formação de professores mesmo, sabemos que tem que ter formação específica, mas às vezes priorizamos o campo porque é necessário. [...]eu sou de origem do campo por isso quero que eles sejam tratados com **igualdade.** Queremos dar as mesmas condições aos estudantes do campo e da cidade. [...] eu tenho uma história de trajetória de sofrimento no campo, para estudar sei das dificuldades, **por isso, sei da importância da luta dos**

	movimentos sociais por igualdade, pelos direitos conquistados.”
URANDI	“A Educação do Campo é voltada para os alunos do campo, **tem que respeitar suas especificidades, com calendário próprio,** formação adequada e tal[..] por exemplo, tivemos uma escola que tinha estudantes que trabalhavam na plantação de banana e trocamos o horário do início das aulas pra eles, iniciava às 17:00, para eles poder descansar e dormir. Isso não existe mais, mas a escola do campo deve ser assim, digo, deve respeitar essas questões[...]”

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As respostas dos sujeitos revelam concepções diversas sobre a Educação do Campo. As falas de Caetité e Caculé, por exemplo, reproduzem diferentes compreensões do papel das escolas do campo. Caetité cita a importância da Educação do Campo para a fixação do homem no campo, enquanto Caculé destaca que “[...] não é segurar aquele aluno lá, mas é criar condições reconhecendo toda a importância do meio em que ele vive” (2020).

O projeto de Educação Rural pensado com o objetivo de fixar o homem no campo em detrimento das demandas do espaço urbano, anteriormente citado no capítulo II, articulado a partir da década de 1990 (LEITE, 2002), ainda deixa marcas no ideário dos sujeitos, como se pode observar na fala de Caetité e de Caculé. Ao contrário, a Educação do Campo emerge com a defesa dos sujeitos e do espaço campesino, ou seja, criar condições e reconhecer sua importância, como destacou Caculé.

As lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito em ter escola no campo, e um dos grandes entraves ideológicos é de sair do campo para continuar a ter escola, reproduzindo a concepção da elite brasileira de que para ficar no campo é preciso apenas as primeiras letras, como afirma Caldart (2011, p. 110):

> As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão que é um desdobramento perverso da opção de sub(desenvolvimento) do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfretamento efetivo por quem tem direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisa mesmo de “muitas letras”.

Outrossim, a fala de Iuiú enfatiza a defesa das escolas no campo, consideradas pelo sujeito da pesquisa como “[...]um bem da comunidade e que esse bem ele deve prevalecer na comunidade e que a gente tem que fazer o possível pra manter na comunidade e não retirar da comunidade” (IUIÚ, 2020). Apesar dos dados no início deste capítulo revelarem fechamentos

de escolas, Iuiú afirmou a luta para permanência de instituições de ensino e que existem algumas com menos de sete estudantes.

Urandi também destaca que a Educação do Campo é voltada para os alunos do campo, respeitando suas especificidades, cita como exemplo o calendário próprio. Todavia, o mesmo afirma que estas ações já aconteceram no município e que não são realidade. Assim como Caculé, Urandi alega não existirem escolas do campo nas escolas rurais, pois não são levadas em consideração as específicades dos alunos do campo, como livro didático e calendário próprio.

A escola do campo está intimamente ligada a "[...] construção de um projeto e prática de educação básica do campo: reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo" (ARROYO, 2011, p. 78). É preciso o respeito e valorização da cultura camponesa, como os gestos, os rituais e suas lutas. Também, a escola deve organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos para interpretar e intervir na realidade, na produção e sociedade.

As falas, além de revelarem desafios para Educação do Campo no município, também apresentam a contradição presente na visão alienada que impede que os sujeitos percebam que as dificuldades são mantidas porque o sistema capitalista vigente não tem interesse em uma educação emancipadora. Na verdade, "Observa-se que a discussão de concepção de educação e de sociedade é esquecida, as condições nas quais o Estado impõe às escolas do campo não aparecem como fator preponderante para os resultados negativos" (SANTOS, 2019, p. 137).

Ademias, Livramento de Nossa Senhora conta sua experiência como sujeito do campo e dificuldades enfrentadas para ter acesso à escolarização, defende os movimentos sociais e suas conquistas, porém, responde também que "[...]eu sou de origem do campo por isso quero que eles sejam tratados com **igualdade**" (LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, grifo nosso). A igualdade deve se referir às condições de vida, o acesso aos bens e serviços, também uma igualdade que reconheça as diferenças entre o campo e a cidade, as respeite e valorize.

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2010, p. 56).

Outro questionamento feito aos sujeitos se refere ao PME contemplar os estudantes do campo e, nesse sentido, todos afirmaram que a Educação do Campo é contemplada no documento, apesar de não ser plenamente efetivada. Também relataram que o plano foi

construído de forma coletiva, com a participação de professores, gestores, pais e responsáveis, e que os documentos precisam de nova versão.

Os sujeitos afirmaram que os PMEs precisam de nova formulação pois não contemplam a Educação do Campo e suas legislações, logo, há um descompasso entre os avanço das políticas públicas educacionais e sua efetivação.

> Devemos ter clareza, como educadores, de que pode estar acontecendo um descompasso entre o avanço da consciência dos direitos e a educação escolar. O movimento social avança. O homem, a mulher, a criança ou o jovem no campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais, e a escola continuará ignorando essa realidade nova? [...] a escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? (ARROYO, 2011, p. 73-74).

As falas que remetem à Educação Rural, à fixação do homem do campo e à afirmação de que os documentos não contemplam a Educação do Campo, deixam evidentes os retrocessos nesses municípios do Sertão Produtivo. As legislações conquistadas arduamente pelos movimento sociais precisam ser efetivadas tanto nos documentos oficiais quanto na prática cotidiana escolar. Além disso, é necessária a formação para os profissionais da educação, sobre o histórico, conceito e luta da educação para os sujeitos do campo, pois sem a compreensão não é possível modificar a realidade.

Sobre o IDEB dos municípios todos (as) os (as) secretários (as) afirmaram sua importância e necessário acompanhamento, e que buscam sempre alcançar pontuações maiores. A fala de Urandi traz outras contribuições sobre contradições existentes no índice:

> [...] sobre o IDEB nas escolas do campo eu acho falho, porque nem todas as escolas fazem a aferição, por exemplo, as escolas multissérie que tem poucos alunos não faz parte do Censo. Daí, o índice do IDEB não contempla essas escolas, elas ficam de fora. Podemos falar que o IDEB vem aumentando no município mas não são todas as escolas do campo que participam dele, é compliado [...].(URANDI, 2021).

Neste cenário, Urandi demonstra uma preocupação com o IDEB das escolas do campo que possuem poucos estudantes e que são multisseriadas. Apesar de pontuar o avanço do índice no município enfatiza que o mesmo não retrata a realidade de todas as escolas. Esta inquietação de Urandi também aparece nos estudos de Santos (2019), ao pesquisar as escolas do campo no município de Nazaré-BA destaca que o IDEB e alguns dos programas (como o Novo Mais Educação) que são ofertados através deste índice contribuem para a exclusão de muitas escolas unidocentes e mulltisséries, pois um dos critérios é a quantidade de estudantes matriculados.

A contradição se apresenta no IDEB que insere dentro da lógica capitalista de *raquemaento* e pontuação para "medir" a educação básica. Ao mesmo tempo em que se dissemina o discurso da importância do índice, é imposto pelo Estado as escolas sem que haja uma preocupação quanto suas especificidades. As escolas do campo, que em grande quantidade

funcionam com poucos alunos matriculados, acabam não contempladas com as políticas por não participarem do índice.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre os avanços e desafios do PAR na Dimensão 1: Gestão Educacional, e todos destacaram avanços em investimentos para formação dos profissionais da educação. Também todos entrevistados pontuaram como desafio a efetivação da gestão democrática na escola e necessidade de elaboração de um novo PME. Além disso, Urandi chamou atenção para necessidade de mais investimentos na formação específica de professores do município e preocupação com as escolas do campo multisseriadas não serem contempladas no IDEB.

Sobre a preocupação com a formação específica de professores do campo, enfatizada por Urandi, cabe destacar o FORMACAMPO. O programa de formação demonstra a importância da articulação entre universidade, educação básica, movimentos sociais e demais instituições em prol de uma educação de qualidade e democrática. O Formacampo tem gerado frutos no território, como reformulação de PPPs nos municípios de Guanambi e Ibiassucê, debates em demais cidades como Sebastião Laranjeiras, Pindaí, Caculé e Brumado. Abaixo imagens da atuação do Programa no Sertão Produtivo.

Imagens 5 e 6- Encontros de discussão em Pindaí

Imagem 7 e 8. Encontro do Formacampo em Sebastião Laranjeiras

Imagem 9 e 10. Encontro do Formacampo Caculé

Fonte: Coordenação territorial (2021).

Sobre a atuação do programa no território, cabe destacar a grande quantidade de cursistas, 825. As reformulações de PPPs, que infelizmente caminham a passos lentos, mas o fato de existirem discussões já sinal de grande avanço, afinal tudo se inicia com o debate entre a comunidade e os profissionais da educação. Além disso, os cursistas destacam a importância do programa e as aprendizagens a partir dele. Uma semente foi plantada e regada nos cursistas, desejamos que os frutos cheguem o mais depressa possível. Porém, o município de Urandi, que em sua fala destacou a necessidade de formação específica para os (as) professores (as) do campo, não fez adesão ao programa, por isso, não participou da formação.

4.2 Dimensão 4: Infraestrutura nos subespaços do território

Ainda com o objetivo de identificar quais os avanços e retrocessos causados nas escolas do campo devido à implementação dos programas do PAR nos municípios que compõem o território Sertão Produtivo, e devido ao fato de não encontrar os dados dos três ciclos do programa, foi realizado um levantamento sobre as dependências existentes nas escolas do campo. As dependências são referentes à existência de quadras de esporte, laboratórios de informática, sala para educação especial, sanitários, dentre outros. Devido ao fato de que esses aspectos da infraestrutura se inserem nas ações do PAR, sua existência ou ausência demonstram avanços ou lacunas do programa nas escolas.

Além disso, como o PAR se insere no contexto educacional a partir de 2007, os dados apresentados a seguir são referentes à existência de dependências em 2010, ano que se encerra o primeiro ciclo, e, posteriormente, 2020. Logo, uma década após a implementação da política no território, conforme demonstra o Quadro 15, o qual apresenta as modificações na estrutura física das escolas, que corresponde a Dimensão 4.

Quadro 18- Porcentagem de Dependências nas escolas do campo nos municípios do Sertão Produtivo de 2010 e 2020

	Biblioteca	**Cozinha**	**Laboratório de informática**	**Laboratório de ciências**	**Quadra de esportes**	**Sala para atendimento especial**	**Sanitário dentro do prédio da escola**	**Sala para os professores**	**Ano**
Brumado	70%	100%	70%	0%	40%	0%	90%	80%	2010
	46%	100%	15%	0%	54%	0%	100%	85%	2020
Caculé	33%	100%	89%	11%	78%	0%	100%	33%	2010
	14%	100%	71%	14%	86%	0%	100%	29%	2020
Caetité	16%	59%	3%	0%	3%	0%	91%	31%	2010

	38%	100%	29%	4%	38%	4%	100%	63%	2020
Candiba	0%	50%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	2010
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	2020
Contendas do Sincorá	0%	100%	9%	0%	9%	0%	100%	18%	2010
	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	2020
Dom Basílio	13%	73%	3%	0%	10%	0%	90%	13%	2010
	50%	100%	0%	0%	33%	33%	100%	50%	2020
Guanambi	50%	100%	100%	50%	100%	50%	100%	100%	2010
	33%	100%	67%	33%	100%	67%	100%	100%	2020
Ibiassucê	0%	100%	6%	0%	0%	0%	100%	0%	2010
	0%	100%	33%	0%	33%	17%	100%	33%	2020
Ituaçu	3%	77%	3%	0%	1%	0%	14%	3%	2010
	0%	73%	0%	0%	18%	9%	100%	45%	2020
Iuiú	0%	35%	0%	0%	0%	6%	59%	12%	2010
	9%	91%	0%	0%	18%	9%	100%	27%	2020
Lagoa Real	0%	65%	0%	0%	3%	0%	97%	6%	2010
	0%	100%	0%	0%	6%	6%	100%	6%	2020
Livramento de Nossa Senhora	4%	61%	8%	0%	1%	0%	77%	10%	2010
	33%	100%	7%	7%	27%	0%	100%	73%	2020
Malhada de Pedras	0%	91%	0%	0%	0%	0%	45%	0%	2010
	0%	100%	40%	0%	0%	0%	100%	0%	2020
Palmas de Monte Alto	4%	46%	11%	0%	0%	0%	33%	9%	2010
	22%	93%	11%	0%	4%	0%	100%	22%	2020
Pindaí	15%	62%	8%	0%	8%	0%	62%	0%	2010
	11%	100%	0%	0%	44%	0%	100%	22%	2020
Rio do Antônio	0%	18%	12%	0%	0%	0%	24%	6%	2010
	14%	86%	29%	14%	43%	0%	100%	57%	2020
Sebastião Laranjeiras	9%	78%	0%	0%	0%	0%	65%	13%	2010
	19%	90%	14%	0%	0%	0%	100%	29%	2020
Tanhaçu	3%	97%	44%	0%	4%	0%	96%	10%	2010
	6%	100%	33%	0%	11%	0%	100%	50%	2020
Tanque Novo	2%	13%	0%	0%	0%	0%	93%	7%	2010
	25%	92%	8%	0%	8%	0%	100%	25%	2020
Urandi	7%	100%	47%	0%	7%	0%	87%	27%	2010

	9%	100%	27%	0%	45%	0%	100%	82%	2020

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do QEdu (2021).

O quadro traz importantes informações sobre as dependências das escolas do campo no território, demonstrando que cada município tem suas especificidades com aumento e diminuição de infraestrutura na última década. Contudo, cabe ressaltar que todos os municípios fecharam escolas nesse mesmo período, ou seja, com a diminuição no número de instituições esperava-se que as poucas que ainda resistem estivessem com as dependências necessárias para atender aos estudantes.

Todavia, dos 20 municípios do Sertão Produtivo, apenas nove tiveram aumento no número de bibliotecas nas escolas, sendo eles: Urandi, Tanque Novo, Tanhaçu, Sebastião Laranjeiras, Rio do Antônio, Palmas de Monte Alto, Livramento de Nossa Senhora, Iuiu, Dom Basílio e Caetité, sendo que nenhum apresenta 100% das escolas do campo com bibliotecas. Houve também cidades em que, desde 2010 até 2020, permaneceu a ausência de biblioteca em todas as instituições, como: Candiba, Contendas do Sincorá, Ibiassucê, Lagoa Real e Malhada de Pedras. E ainda, retrocessos em Pindaí, Ituaçu, Guanambi, Caculé e Brumado, onde a porcentagem destas bibliotecas diminuiu drasticamente nos últimos anos.

A dependência cozinha nas instituições sempre esteve presente em 100% das escolas do campo em Brumado, Caculé, Contendas do Sincorá, Guanambi, Ibiassucê e Urandi. Contudo, nos municípios de: Tanque Novo, Tanhaçu, Sebastião Laranjeiras, Rio do Antônio, Pindaí, Palmas de Monte Alto, Livramento de Nossa Senhora, Iuiu, Malhada de Pedras, Lagoa Real, Ituaçu, Dom Basílio e Caetité, onde o número de dependências era menor, houve um aumento significativo na construção desses espaços. Destaque para Candiba, sendo a única localidade onde houve diminuição na porcentagem de cozinhas nas escolas do campo (de 50% para 0%) e este dado se relaciona com o fechamento de escolas no campo no município.

Referente à existência de laboratórios de informática, houve avanço apenas em cinco municípios, a saber: Caetité, Ibiassucê, Malhada de Pedras, Rio do Antônio e Sebastião Laranjeiras. Os demais registram retrocessos ou inexistência da dependência, o que revela ausência do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) que se insere no PAR e tem como objetivo o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Nesse cenário, Santos (2019), integrante do GEPEMDECC, realizou sua pesquisa de mestrado que analisou o processo de implementação dos laboratórios de informática do ProInfo nas escolas do campo do ensino fundamental do município de Vitória da Conquista (BA), no

período de 1997 a 2019, e como resultado identificou que a implementação do programa foi falha, o que trouxe prejuízos as escolas do campo. Logo, a realidade do Sertão produtivo se assemelha aos apontamentos da autora quanto à Vitória da Conquista e que, principalmente, o programa necessita de avaliação e acompanhamento como destacam as diretrizes (SANTOS, V., 2019).

No território em análise ainda permanecem ausências de laboratórios de ciências nas escolas do campo. Cerca de 15 municípios não têm a dependência desde 2010 e em Guanambi houve a diminuição deste espaço. Apenas em Caculé, Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio apresentam avanços na construção do espaço. Nesse sentido, Santos e Nunes (2020), ao abordarem dados elaborados pelo GEPEMDECC a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enfatizam que, entre 2010-2018, não houve evolução na construção de laboratórios de ciências nas escolas do campo no país.

O número de quadras poliesportivas nas escolas do campo no Sertão Produtivo obteve avanço significativo na última década, tendo aumento da dependência em 16 municípios, chegado a 100% em alguns. Porém, as cidades de Candiba, Contendas do Sincorá, Malhada de Pedras e Sebastião Laranjeiras ainda carecem de investimentos nesse quesito.

No que tangue à existência de sala para atendimento aos estudantes com necessidades especiais, em 13 municípios, não existe a dependência na escola desde 2010. Apenas em Caetité, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu e Lagoa Real as dependências foram construídas, ao longo da última década, mesmo que não atingindo ainda todas as instituições representa avanços para educação especial no campo.

Outro aspecto importante da infraestrutura das escolas do campo é a existência de sanitários dentro do prédio escolar. Nesse sentido, nenhum município apresentou ausência dessa dependência. Segundo os dados colhidos no QEdu, com avanços ocorridos nos últimos dez anos, atualmente existem banheiros em todas as instituições de ensino do campo no território Sertão Produtivo. Uma condição mínima e necessária de higiene para os estudantes terem acesso a uma educação digna e de qualidade.

A dependência sala de professores obteve avanços nas escolas de 15 municípios e retrocessos em Caculé e Contendas do Sincorá. Lagoa Real chama atenção devido ao fato de ter a mesma porcentagem (6%) desde 2010 até 2020, o que representa a ausência de avanços na localidade. Candiba e Malhada de Pedras não possuem sala de professores em suas escolas do campo na última década, o que evidencia a necessidade de pensar melhorias neste aspecto.

Desse modo, é possível perceber a necessidade de avanços das políticas públicas do campo em todo território, sendo que cada município possui especificidades, com avanços em

alguns aspectos e lacunas nos demais. Em nenhum município existem avanços referente a todas as dependências nas escolas na última década. E, se comparadas essas lacunas ao fechamento de escolas, demonstram um cenário desafiador para efetivação da Educação do Campo no Sertão Produtivo.

Portanto, os dados reafirmam o diagnóstico do primeiro ciclo abordado no Quadro 13, pois a dimensão 4, Infraestrutura e Recursos, foi a que recebeu menos notas 4, ou seja, pontuações altas que demonstrariam qualidades nesse aspecto. Neste sentido, os dados de 2020 do Quadro 15 revelam que, desde o primeiro ciclo da política até 2020, poucos foram os avanços referentes a melhorias nas dependências das instituições de ensino localizadas no campo. Contudo, não se podem desconsiderar os avanços em áreas, como construção de quadras poliesportivas, sanitários, cozinhas, laboratórios de informática e bibliotecas, após a inserção do PAR no cenário das políticas públicas no país.

Ainda como o objetivo de analisar os avanços e desafios nas escolas do campo com a implementação dos programas do PAR no Sertão Produtivo, é importante analisar os equipamentos nas instituições de ensino. Os equipamentos fazem parte da infraestrutura da escola, como: impressora, Aparelho de DVD, televisão, Retroprojetor, dentre outros que são importantes ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se inserem dentro dos programas do PAR, entre eles, o ProInfo e Educação Conectada. Neste sentido, o quadro a seguir apresenta dados sobre os equipamentos das escolas do campo.

Quadro 19. Porcentagem de escolas no campo nos municípios do Sertão Produtivo com equipamentos, em 2010 e 2020

	Aparelho de DVD	**Impressora**	**Antena parabólica**	**Máquina Copiadora**	**Retroprojetor**	**Televisão**	**Ano**
Brumado	100%	100%	30%	20%	60%	100%	2010
	38%	85%	8%	54%	0%	69%	2020
Caculé	100%	100%	56%	11%	33%	100%	2010
	14%	100%	14%	14%	0%	71%	2020
Caetité	56%	53%	19%	0%	19%	59%	2010
	92%	92%	58%	17%	0%	100%	2020
Candiba	17%	0%	0%	0%	0%	17%	2010
	0%	0%	0%	0%	0%	100%	2020
Contendas do Sincorá	27%	9%	9%	9%	9%	36%	2010
	100%	0%	67%	67%	0%	100%	2020

Dom Basílio	13%	13%	13%	3%	13%	13%	2010
	0%	67%	0%	33%	0%	50%	2020
Guanambi	100%	100%	50%	100%	50%	100%	2010
	33%	100%	33%	33%	0%	100%	2020
Ibiassucê	6%	6%	0%	0%	0%	6%	2010
	83%	83%	33%	67%	33%	67%	2020
Ituaçu	4%	4%	1%	4%	3%	5%	2010
	36%	73%	23%	9%	0%	73%	2020
Iuiú	47%	12%	0%	0%	6%	47%	2010
	91%	36%	0%	0%	36%	91%	2020
Lagoa Real	12%	12%	6%	0%	9%	15%	2010
	38%	38%	6%	6%	0%	49%	2020
Livramento de Nossa Senhora	20%	10%	11%	0%	5%	20%	2010
	73%	93%	13%	40%	0%	93%	2020
Malhada de Pedras	0%	9%	0%	0%	0%	0%	2010
	100%	80%	0%	0%	0%	100%	2020
Palmas de Monte Alto	9%	9%	6%	2%	4%	9%	2010
	26%	52%	4%	22%	7%	44%	2020
Pindaí	38%	23%	0%	0%	0%	38%	2010
	56%	44%	0%	0%	0%	67%	2020
Rio do Antônio	18%	18%	12%	6%	6%	24%	2010
	43%	57%	29%	14%	14%	71%	2020
Sebastião Laranjeiras	22%	17%	17%	0%	9%	30%	2010
	62%	43%	1%	0%	0%	71%	2020
Tanhaçu	25%	23%	13%	10%	8%	25%	2010
	44%	61%	6%	11%	0%	78%	2020
Tanque Novo	9%	2%	2%	0%	2%	11%	2010
	50%	25%	17%	8%	0%	67%	2020
Urandi	87%	40%	27%	13%	13%	97%	2010
	91%	45%	55%	9%	0%	91%	2020

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do QEdu (2021).

Diante do exposto, a quantidade de equipamentos nas escolas do campo ainda é insuficiente, pois em nenhum município do território existem aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, maquina copiadora, retroprojetor e televisão em todas as instituições. Existem municípios que algumas destas tecnologias estão presentes em todas as escolas, mas em nenhum apresentam todas as ferramentas.

Nos municípios de Brumado, Caculé, Guanambi e Candiba, a porcentagem de escolas com os equipamentos diminuiu na última década, o que demonstra grandes retrocessos para a educação dos povos do campo. Além disso, nestes mesmos espaços do Sertão Produtivo, houve fechamento de escolas e as poucas que restaram não se encontram com a infraestrutura adequada e necessária.

Os avanços na aquisição de equipamentos estiveram presentes em 16 municípios, a saber: Caetité, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi. Nestes municípios há destaque para elevação na quantidade de televisão, impressora e aparelho DVD nas escolas do campo.

Em todo Sertão Produtivo, na última década, a televisão é o equipamento mais presente nas escolas do campo e, em nenhum município, há a ausência desta ferramenta em 2020. Além disso, a impressora e o retroprojetor são as tecnologias mais ausentes nas instituições, com poucas aquisições entre 2010-2020, logo, são necessários avanços nesse quesito.

A ausência destas ferramentas tecnológicas no Território remete ao descaso com as escolas do campo, bem como a ausência de políticas públicas, como apontam Leal e Mengarelli

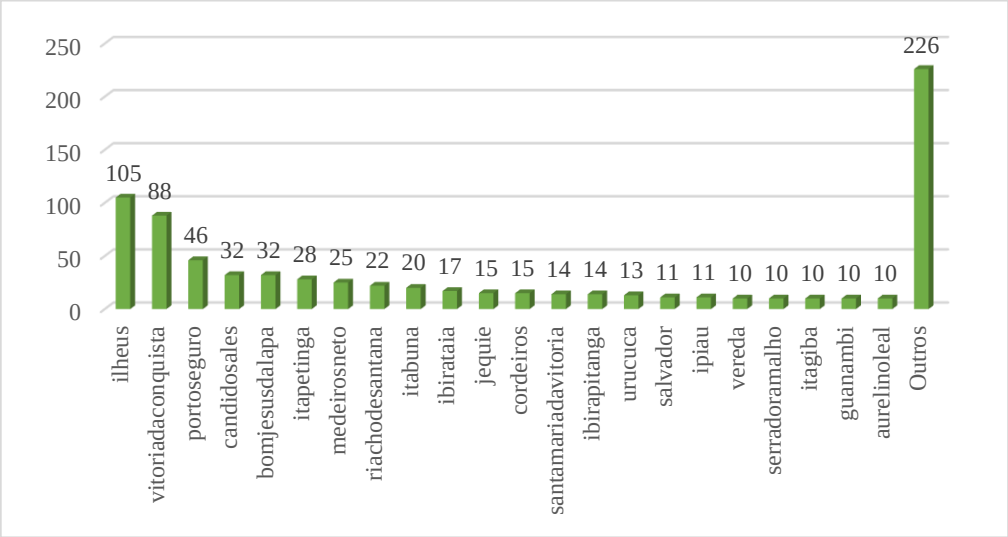
> Com tais transformações tornou-se crescente o avanço tecnológico intensificando e valorizando o conhecimento, e alargaram as fronteiras da comunicação, motivo este a presença das tecnologias no cotidiano da sociedade, seja na cidade ou no campo. E desta forma elas chegaram ao espaço educacional, primeiramente, através da televisão e do vídeo-cassete e, recentemente, pela utilização do computador. Pode-se dizer que no aspecto tecnológico a escola do campo tem um grande desafio, pois a falta de investimentos é uma barreira a ser superada, e as políticas nesse sentido abrangem com mais facilidade as escolas urbanas, enquanto a do campo os investimentos são mais escassos. (2018, p. 9).

Os equipamentos são importantes ferramentas utilizadas pelo/a professor/a no cotidiano escolar, como exemplo, o retroprojetor que promove melhorias na exposição do conteúdo e na interação com os estudantes. Destaca-se como necessária aos profissionais da educação para desenvolverem seu trabalho, a impressora, que é indispensável para impressão de atividades didáticas. Contudo, a existência dessas tecnologias nas escolas do campo ainda é um desafio no território estudado, reflexo da carência de investimentos nesses espaços. A ausência das

tecnologias nas escolas do campo é preocupante, principalmente no atual cenário pandêmico em que esses equipamentos se tornam ainda mais necessários.

Nesse sentido, a pesquisa conduzida pelo GEPEMDECC teve o objetivo de analisar os impactos na Educação do Campo com a implantação do ensino remoto em tempos de Covid-19 no contexto do estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa realizada a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas, respondido por 756 educadores da Educação Básica e Superior, no período de maio de 2020. O estudo abrangeu diversas cidades baianas, bem como municípios do Sertão Produtivo, como em destaque no quadro abaixo.

Gráfico 2: Distribuição do questionário por cidade na Bahia-BA



Fonte: GEPEMDECC, 2020.

Dos frutos desta pesquisa, cabe destacar o artigo de Moreira e Soares (2021) cujos dados demonstraram a ausência de investimentos nas escolas do campo, com relatos de professores/as sobre a falta de internet nas escolas, de computadores nas escolas e até mesmo preparo dos profissionais da educação para lidar com as TICs.

> [...] as desigualdades do acesso dos estudantes do campo ao ensino remoto que vem acontecendo na atualidade, permeiam as falas dos profissionais da educação nas respostas abertas dos questionários. Trazemos como exemplo nesse período de pandemia da Covid-19, a fala do (a) Professor (a) 1 (2020): **"Infelizmente, os alunos da zona rural não têm acesso à internet** e uma grande parte dos alunos da zona urbana também não tem esse acesso". Além disso, a dificuldade não é apenas no acesso as atividades virtuais, mas também as impressas, como aponta o (a) Professor (a) 2 "Como trabalho na escola no meio rural não vejo alternativas, salvo enviar atividades impressas, mas temos outro problema, quem vai entregar? Os alunos moram longe da escola". (MOREIRA; SOARES, 2021, p. 18, grifo nosso).

Esta realidade, de negação de direitos, faz com que o momento pandêmico, em que acontece o ensino remoto, deixe ainda mais evidentes as desigualdades sociais e injustiças com

os sujeitos do campo. A pesquisa teve a maior parte das respostas (cerca de 140) de profissionais da educação da modalidade de Educação do Campo, o que evidencia a importância do estudo para analisar o campo no cenário pandêmico. Os desafios encontrados caminham desde a falta de internet, a ausência de laboratórios de informativa à dificuldades em manusear as tecnologias. Por isso, o estudo reafirma os dados desta pesquisa de retrocessos em programas do PAR, referentes à infraestrutura das escolas do campo.

Cabe destacar que existem diferenças entre ensino remoto e a EAD. O ensino remoto emergencial emergiu com a pandemia da Covid-19 diante da necessidade por alternativas remotas (virtuais) visando o prosseguimento das atividades educacionais. Houve uma espécie de virtualização (adaptação) do ensino presencial com uso das TDICs. Logo, os conteúdos, apostilas, vídeos, material em linguagem híbrida são organizados e postados em aplicativos, ferramentas digitais, redes sociais, a exemplo de Whatsapp, Facebook, Google Classroom, Google Meet, Padlet, por exemplo. Também as aulas síncronas ocorrem por meio destas tecnologias digitais da informação e comunicação (COQUEIRO; SOUZA, 2021).

Já a EAD é uma modalidade de esnino que consiste em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial) em que todo desenho didático, todas as atividades e interações ocorrem em um determinado ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou plataforma de ensino da instituição de ensino. No AVA é possível desenvolver fóruns, tarefas, conferências, diários, postar material de estudo em diversos formatos, em linguagem híbrida.

Ademais, a dimensão 4: Infraestrutura física e recursos pedagógicos é composta por indicadores que abrangem a existência e conservação de biblioteca**,** laboratórios (informática e ciências), quadra de esportes**,** cozinha, refeitório, condições de acesso para pessoas com deficiência física, dentre outros. Existem os projetos educativos específicos para as escolas do campo de uma até 12 salas de aula e a construção/coberturas de quadras.

Nesse sentido, Livramento de Nossa Senhora salientou que o município conta com 29 escolas no campo, sendo seis creches e as demais ofertam o ensino fundamental. O número de escolas é menor, devido a nucleação que vem acontecendo nos últimos anos. Afirmou que a maioria são novas com computadores, pequenas bibliotecas, professores com formação adequada, coordenação e quadra de esportes.

Livramento de Nossa Senhora ainda destacou a construção de creches no campo através do programa Proinfância e também a construção de escolas novas do projeto espaço educativo rural. Logo, as imagens apresentadas a seguir, enviadas por Livramento de Nossa Senhora, se

referem a escola de 12 salas construída em 2019 no campo, na comunidade de Itanage. Ainda segundo o sujeito da pesquisa, existem mais escolas novas de 6 até uma sala de aula, bem como creches.

Imagem 11, 12, 13 e 14- Escola do campo, em Livramento de Nossa Senhora, construída através de programas do PAR

Fonte: Enviado pela secretaria de educação de Livramento de Nossa Senhora (2020).

Livramento de Nossa Senhora enfatiza avanços na infraestrutura das escolas do campo, reformas e construção de novas instituições, também construção de quadras poliesportivas e compra de material didático como: livros, televisão, Datashow etc. Estas informações condizem com dados apresentados nos quadros 15 e 16 no início deste capítulo, sobre a quantidade de dependências e equipamentos nas escolas.

Quando questionado sobre os desafios ainda presentes no município, Livramento de Nossa Senhora salienta: “[...]não tem quantidade de ônibus para atender as demandas, precisaríamos de uns 60, mas o governo só disponibiliza 3, precisamos de mais para atender todos alunos do campo[...]” (2020). A inquietação do sujeito retrata a necessidade de ampliação do programa Caminho da Escola (Resolução FNDE nº 3, de 28 de março de 2007) para aquisição de transporte escolar do campo, pois, se a quantidade de ônibus não atende às demandas, possivelmente os estudantes vivenciam superlotação e/ou a negação desse suporte.

Ademias, outro subespaço do Sertão Produtivo, Caetité, retrata uma realidade diferente nas escolas do campo: "[...] não temos escolas do campo, as sediadas no campo ainda possuem uma estrutura precária, algumas tem quadra e outras não [...]" (Caetité, 2021). A fala revela que as escolas não são identificadas como do campo, pois não seguem as orientações da política da Educação do Campo, também retrocessos ao relatar que a estrutura destas instituições é precária.

A realidade de Caetité demonstra a falta de avanços na efetivação da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que no espaço campesino do município encontram-se parques de energia eólica, retratando o avanço do capital. O envolvimento capitalista é contraditório ao desenvolvimento humano, ao passo que Caetité é um dos grandes polos do minérionegócio no território, e a educação para os povos campesinos sofre retrocessos. Logo, a visão de campo para o Estado é lugar de megaempreendimentos e lucros para o capital, enquanto a Educação do campo defende seu lugar de vida, de desenvolvimento humano e sustentável.

Além disso, segundo Alves e Fernandes (2019), em Caetité no início da década de 1990 praticamente todas as escolas existentes no campo eram multisseriadas, situação em o docente exercia outras funções e havia ausência de formação. E, em virtude das reformas neoliberais e o processo de descentralização das ações, as secretarias municipais de educação repensam seu planejamento, incluindo a extinção das classes multisseriadas

> A partir de então, em Caetité, as escolas, antes multisseriadas e isoladas, começaram a ser desativadas e substituídas por escolas nucleadas, nas quais as salas são unisseriadas. Em algumas situações, a justificativa apresentada pelos gestores em seus discursos baseava-se em facilitar o trabalho do professor e, principalmente, a aprendizagem dos alunos, que passavam a ter a mesma série e a mesma faixa etária na sala. O processo de substituição das escolas multisseriadas arrastou-se até 2015, com a inauguração do Núcleo Escolar Mem de Sá, na comunidade de Santo Antônio do Tamboril, distrito de Maniaçu. (ALVES; FERNADES, 2019, p. 11).

O descaso com as escolas do campo no município de Caetité não é recente e pontual, faz parte de uma totalidade, um projeto de sociedade excludente. As justificativas citadas pelas autoras revelam problemáticas existentes nas escolas do campo que deveriam ter sido solucionadas pelo Estado, ao contrário, foram fechadas sem ouvir e respeitar a comunidade. Além disso, após o processo de nucleação, a precariedade das instituições de ensino continuam, como demonstram as imagens abaixo.

Imagem 15, 16 e 17- Escola do campo no município de Caetité

Fonte: álbum pessoal da autora, 2021.

As imagens confirmam a fala de Caetité ao se referir à precariedade das escolas do campo, com estrutura necessitando de reformas, tanto a escola quanto a quadra de esportes. Por isso, é possível analisar a ausência de programas do PAR no município e retrocessos na efetivação das políticas públicas para esses povos. Também, na primeira imagem aparece o nome da escola como “núcleo”, retrato da nucleação das escolas no município. Como demonstrado nos quadros 15 e 16, as instituições não tiveram avanços significativos na

aquisição de equipamentos e dependências. Logo, além do fechamento de escolas, as poucas que restaram não possuem infraestrutura adequada para atender aos estudantes.

Apesar dos desafios referentes à infraestrutura das escolas do campo, Caetité afirmou que todas são acessíveis, tem PPP e professores qualificados, mas que somente as que ofertam o fundamental I possuem coordenadores pedagógicos.

Desse modo, o município de Caetité carrega contradições quando se refere à oferta da educação aos estudantes do campo. Se por um lado é o município com mais escolas no campo em seu subespaço, estas instituições carecem de melhorias e necessários investimentos. Além da estrutura, as análises demonstram a necessidade de coordenadores pedagógicos e reformulação dos PPPs. Por isso, enquanto o minério-negócio avança com passos fortes no alto Sertão (RODRIGUES e COSTA, 2016), as escolas dos povos do campo resistem em péssimas condições.

Ao sul do município de Caetité se encontra o subespaço de Caculé, cidade escolhida para realizar a entrevista com o (a) responsável pela secretaria de educação. Caculé, ao ser questionado sobre a infraestrutura das escolas do campo, destaca:

> Quando assumi em 2005, a secretaria, nós fomos buscar melhorias porque as escolas eram muito ruins, sujas, sem banheiro, sem merenda, terrível, salas multisseriadas. E as escolas que eram isoladas, queríamos pontos para firmar e ampliar a todas. Por isso nucleamos todas as escolas transformando em sete núcleos. [...] essas escolas tem cozinhas, banheiros, diretoria, pátio, têm diretor, coordenadores. [..] não tem creche no campo, porque não tem demanda, poucos alunos[...] sobre o transporte é da maioria do programa caminhos da escola, uns vinte, e alguns da prefeitura. [..] tivemos muitos avanços nas escolas rurais, todas têm laboratórios de informática, com internet, através do programa escola conectada e também são acessíveis[..]. (CACULÉ, 2020).

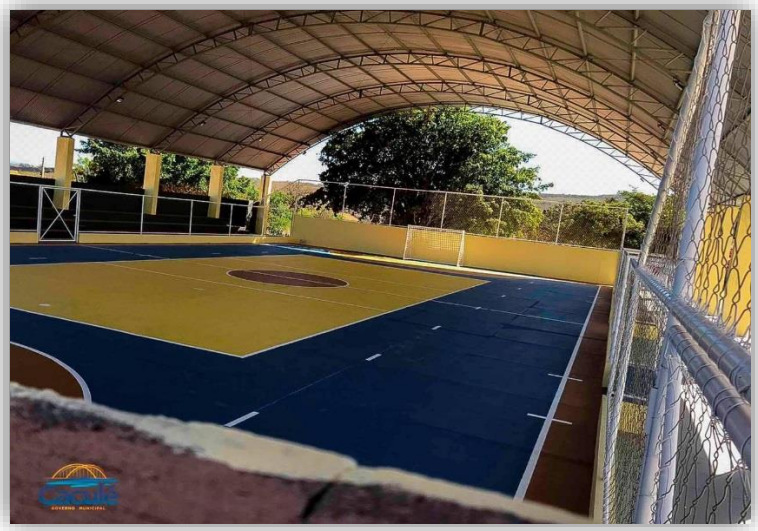
A fala de Caculé revela avanços e contradições na conquista de políticas públicas para as escolas do campo. Se por um lado as escolas tiveram melhorias na infraestrutura com reformas, construção de quadras, acessibilidade, laboratórios e pátio, por outro, a nucleação acaba sendo vista como algo positivo. É preciso destacar que o fechamento das escolas do campo é um retrocesso sem justificativas, independente da quantidade de estudantes, é direito o acesso à escolarização próximo à comunidade.

Além das legislações da Educação do Campo, pontuadas em capítulos anteriores, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reafirma o direito à escola na comunidade. O documento traz em seu Art. 53 que toda criança e adolescente tem direito à educação, e no inciso V “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.” (BRASIL, 1990).

Caculé enfatiza os avanços nas escolas do campo conquistados por meio de recursos do PAR e retrata que a realidade anterior ao ano de 2008 era de precariedade nas instituições. Os programas do PAR que mais foram citados são de infraestrutura (projetos educacionais), laboratórios de informática e ciências (Educação Conectada) e do transporte escolar (Caminho da Escola).

Sobre os avanços na infraestrutura das escolas do campo no município de Caculé, o sujeito da pesquisa enfatizou a construção de quadras e reformas de escolas. A imagem abaixo apresenta uma quadra poliesportiva na escola municipal Josefina Santos, construída em 2019 através de recursos do PAR.

Imagem 18 e 19- Quadra poliesportiva em escola do campo no município de Caculé



Fonte: Página oficial do Prefeitura de Caculé no Facebook (2021).

No sudoeste do Sertão Produtivo, mais especificamente no subespaço de Guanambi, Urandi também traz relatos de avanços nas escolas do campo nos últimos anos, por intermédio do PAR. “[..] tivemos avanços na estrutura das escolas, adquirimos mais ônibus, a maioria tem quadras, equipamentos, inclusive temos a do projeto de 12 salas [...] todas essas escolas tem diretor, coordenador, cozinha[...]” (URANDI, 2021). A realidade retratada por Urandi se assemelha com dados apresentados nos quadros 15 e 16, avanços importantes, mas que ainda não englobam todas as instituições.

As imagens abaixo, enviadas por Urandi, retratam uma das escolas do campo no município com poucos avanços. A instituição “Escola Municipal Jorge Rodrigues Gomes”, no povoado de Poções, passou por reformas nos últimos anos, mas ainda não possui quadra de esportes e pátio.

Imagem 20 e 21- Escola do campo no município de Urandi

Fonte: Enviado pela secretaria de educação de Urandi (2021).

Além disso, Urandi afirma que no município ainda existem escolas pequenas com poucos alunos, funcionando com a multissérie, e que "[...] a multissérie é difícil, precisamos de formação para os professores atuarem nessas escolas, e são bem as escolas que não entram nos programas do PAR [...]" (URANDI, 2021). O PAR, que se articula ao PNE e tem como um dos objetivos a distorção idade-série e a qualidade da educação, tem como critério para participar de programas uma quantidade pequena de estudantes como o Novo Mais Educação que precisa ter no mínimo 20 alunos matriculados e Mais Alfabetização que é necessário ter o número mínimo de 10 alunos matriculados no primeiro ou segundo ano do ensino fundamental.

Neste contexto, as regras para que os programas do PAR sejam implementados nas escolas do campo demonstram que a política não é pensada para atender às especificidades desses povos, pois a maioria dessas instituições é multissérie, unidocente, e tem a sua composição diversificada (SANTOS, 2019). A angústia de Urandi sobre a necessidade de as políticas abrangerem as escolas do campo demonstra como o PAR apresenta lacunas ao atender às demandas e não promove a inclusão dos sujeitos do campo.

No subespaço de Iuiú a realidade da infraestrutura das escolas do campo, segundo o (a) responsável pela secretaria de educação, é de grandes desafios:

> Nossa zona rural é bem pequena, só temos sete escolas, com 104 alunos[...] as escolas, muitas não eram adequadas, estamos reformando, são uma sala de aula, três escolas tem duas salas de aula, algumas tem pátio, tem uma que tem refeitório, mas elas são bem organizadas, tem duas que tem quadras conseguidas via PAR, e outras nossos estamos conseguindo agora com recursos do precatório, 40% do precatório[...] temos sete professores, a escola que tem mais alunos tem 17 alunos, funciona ainda com turmas multisseriadas. Nós temos ainda um diretor pra essas sete escolas e tem um núcleo aqui na cidade e um coordenador pedagógico também que atende todas as sete escolas. (IUIÚ, 2020).

A fala de Iuiú demonstra que existem poucas escolas no município, quantidade que é contrária aos dados do QEdu (2020) que apresentam 11 escolas no campo. Destas poucas instituições que resistiram ao fechamento, não tem a infraestrutura necessária, a maioria não tem refeitório, quadra, diretor e coordenador específico. Os retrocessos foram justificados por Iuiú devido a "inadimplência deixada pela gestão anterior" que recebeu recursos para construção do projeto educativo rural de 12 salas e o recurso foi desviado, consequentemente o PAR está travado. Para regularização o município assumiu a dívida e recomeçou as obras da escola, e assim deve participar do quarto ciclo do PAR.

A ausência das políticas públicas, públicas nas escolas do campo no município de Iuiú deixam marcas visíveis, como mostra a imagem da escola municipal Del Rey na comunidade de Lagedão.

Imagem 22 - Escola do campo no município de Iuiú

Fonte: álbum pessoal da autora, 2021.

A imagem demonstra a precariedade da escola do campo e a necessidade de investimentos. A instituição, nitidamente necessitando de reformas, não possui refeitório, quadra de esportes, laboratórios, e há um descaso quanto ao espaço onde se localiza. A fala de Iuiú quando comparada a imagem retratam a negação de diretos aos povos do campo, a ausência das políticas públicas que foram arduamente conquistadas, mas que não passaram do papel.

A realidade do município de Iuiú revela a negação de políticas aos povos campesinos, que também esteve presente nas pesquisas encontradas no Estado da Arte, no capítulo III deste estudo. Como o trabalho de Santos (2018) que analisa os municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista demonstra:

> O transporte escolar é precário, a merenda escolar quase não chega na escola, as políticas do PAR até chegam, mais só nas escolas consideradas de grande porte, com mais de 20 alunos e que possuem Caixa Escolar. E essas ainda para acontecerem precisam de mediações, pois infraestrutura física da escola é improvável. (SANTOS, 2018, p. 205-206).

Logo, a negação de direitos para os sujeitos do campo faz parte de uma totalidade de contradição presente na sociedade: nem todos têm acesso e muitos são excluídos. Além disso, a luta árdua da Educação do Campo por políticas públicas ainda é um passo para uma longa caminhada, pois vivemos dentro de um sistema em que o Estado é mediador dos interesses do capital, indo contra sua lógica efetivar uma educação pública de qualidade, emancipadora e crítica.

Em suma, os municípios apresentam diferentes desafios para Educação do Campo diante da implementação ou ausência das políticas no PAR na dimensão 4- Infraestrura. Destaque para avanços em Livramento de Nossa Senhora, Caculé e Urandi, com construção de escolas e quadras. Ao contrário, Caetité e Iuiú apresentaram desafios, é urgente a necessidade de melhorias na infraestrutura das instituições situadas no campo.

Nos próximos tópicos, serão apresentados alguns dos programas do PAR, nas dimensões 1 e 2, e os dados dos questionários do FORMACAMPO. Os 825 cursistas do território responderam sobre a existência e efetivação destes programas em suas escolas. Estes dados foram analisados e pontuados a seguir.

4.3 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação, situado na dimensão 1 Gestão Educacional do PAR, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do MEC para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. Essa ampliação ocorre por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Em 2016, foi modificado e ampliado, surgiu O Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Pr meio dessa refrmulação, o Ministério da Educação tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Quadro 20. Mais Educação no Território Sertão Produtivo

	Não tem na escola	Não conheço	Sim, tem dado resultado	Não tem dado resultado	Mais ou menos	Vazia
Guanambi	7	1	19	7	24	1
Caculé	9	4	24		10	5
Caetité					2	
Candiba	5	1	12	1	9	8

Contendas do Sincorá	3		2		3	1
Ibiassucê	11	1	2	22	5	2
Ituaçu	4	1	6	3	10	5
Iuiu	3		5	1	1	5
Lagoa Real	16	4	5		9	5
Livramento de N. Senhora	51	14	38	3	41	10
Malhada de Pedras	8	3	6	4	9	8
Palmas de Monte Alto					2	
Pindai	7	3	9		4	7
Rio do Antônio	7				3	
Sebastião Laranjeiras	37	18	16	1	12	10
Tanhaçu	4	2	12	1	7	3
Brumado	15	9	60	4	61	25

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados do GEPEMDECC (2021).

Os dados do quadro 20 demonstram o Mais Educação no Sertão Produtivo, e as respostas foram mais frequentes em “Sim, tem dado resultado” e “Mais ou Menos”, o que revela que o programa existe em muitas instituições de ensino no território. Não é possível identificar os porquês por detrás do “mais ou menos” das respostas, o que se pode supor seja problemática em sua efetivação, que podem englobar desde questões financeiras como pedagógicas.

Ao analisar os dados, a realidade dos municípios é bem diversificada, com destaque para Livramento de Nossa Senhora em que 51 cursistas afirmaram que o programa não tem na escola e, em Sebastião Laranjeiras, 37 marcaram a mesma resposta. Este cenário revela ausência do programa Mais Educação no território, e um desafio para as escolas do campo. O programa, para ser analisado e avaliado, é preciso ser efetivado nas instituições de ensino da educação básica.

Entretanto, alguns avanços são possíveis de serem encontrados em diversos municípios, como exemplo, em Caculé e Brumado onde 24 e 60 cursistas, respectivamente, responderam que o programa existe e tem dado resultado nas escolas do campo. A existência dos programas e seus resultados estarem sendo pontuados pelos (as) profissionais da educação indicam que as políticas estão chegando em algumas escolas do campo. É necessário, portanto,

acompanhamento e avaliação para compreender sua efetivação, pontos positivos e negativos, especificamente na modalidade de Educação do Campo.

Souza e Sales (2014) analisaram a criação e formulação do Mais Educação, a partir de uma revisão de literatura, pontuaram cinco momentos do programa, sendo eles: Identificação de problemas; Conformação da agenda; Formulação; Implementação e Avaliação da política. Concluíram que algumas limitações do Programa foram observadas, dentre elas, o não atendimento de todos os alunose espaços físicos inadequados em algumas escolas para sua implementação.

A pesquisadora Felix (2012), baseado em uma visão marxista e ao observar a relação da proposta da Educação Integral com o Programa Mais Educação, conclui que o programa, como proposta de melhorar a qualidade de ensino, parece contraditório quando não modifica a realidade material das escolas. Para a autora, esse programa só seria possível numa sociedade comunista, liberta e emancipada, pois o formato do programa acaba conformando a pedagogia do capital, impregnando a gestão da escola da gestão empresarial.

4.4 Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), situado na dimensão 4 Infraestrutura do PAR, é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Para fazer parte do Proinfo Urbano e /ou Rural, o município deve seguir três passos: a adesão, o cadastro e a seleção das escolas.

A adesão é o compromisso do município com as diretrizes do programa, imprescindível para o recebimento dos laboratórios. Após essa etapa, deve ser feito o cadastro do prefeito no sistema, que permitirá o próximo passo, que é a inclusão das escolas no Proinfo. Segue abaixo as respostas dos (as) professores (as) acerca da efetivação do ProInfo nas escolas do campo no Sertão Produtivo.

Quadro 21. Proinfo no Território Sertão Produtivo

	Não tem na escola	Não conheço	Sim, tem dado resultado	Não tem dado resultado	Mais ou menos	Vazia
Guanambi	20	21	1	1	9	7
Caculé	22	14	5	1	5	6
Caetité			2			
Candiba	15	7	1		2	11
Contendas do Sincorá		5	1		2	1
Ibiassucê	19	15	2		2	4
Ituaçu	16	7			2	4
Iuiu	3	4	2		2	4
Lagoa Real	15	13	3	1	2	5
Livramento de N. Senhora	70	46	8		15	20
Malhada de Pedras	8	9	5		7	10
Palmas de Monte Alto		1			1	
Pindai	8	5	3	1	4	9
Rio do Antônio	4	4			2	
Sebastião Laranjeiras	25	22	14	9	16	7
Tanhaçu	12	7	1		4	4
Brumado	60	45	7	1	27	34

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do GEPEMDECC (2021).

O ProInfo é um programa importante para as escolas do campo, pois envia recursos pedagógicos na área da informática, principalmente, laboratórios. A existência de equipamentos e acesso à internet é essencial no mundo globalizado e também no cenário pandêmico da atualidade. Além disso, diante da visão estereotipada do campo, na nossa sociedade, como um lugar inferior se comparado à cidade, a existência/inexistência do programa releva avanços ou desafios na superação desta concepção. A existência de equipamentos também foi pontuada na dimensão 4- Infraestrutura.

Os dados do FORMACAMPO revelam que as respostas dos cursistas referentes ao ProInfo se concentram em “Não tem na escola”. A maior parte das respostas está em Livramento de Nossa Senhora (70), Brumado (60), Sebastião Laranjeiras (25), Caculé (22) e Guanambi (20). O fato de não existir na escola o programa é um desafio tanto aos profissionais da educação que precisam das ferramentas, quanto para os estudantes que iriam utilizá-las. Além disso, dentro do programa existe a necessidade de uma formação para lidar com as

tecnologias, a sua existência implicaria aos entes federados a obrigação de realizar esta formação, e a ausência do ProInfo pode também interferir na inexistência desta formação. A formação de professores e gestores para utilizarem os novos recursos tecnológicos ocorre por meio do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, o Proinfo Integrado, criado em 2008.

Chama a atenção nas respostas a grande quantidade de respostas no item “não conhece”, ficando atrás somente do “não tem na escola”. Esta realidade aponta para o desconhecimento dos (as) profissionais da educação sobre o ProInfo, que é um programa importante e necessário. Cabe destacar também, que entre os cursistas estão professores (as), gestores (as) e coordenadores (as) das escolas do campo. Logo, o desconhecimento não é somente dos professores (as), mas da gestão das escolas e da coordenação, o que evidencia a necessidade de formação continuada destes sujeitos.

Dentre as poucas respostas que pontuaram que o programa existe e tem dado resultado, como nos municípios de Sebastião Laranjeiras (14), Caetité (2), Pindai (3) e Contendas do Sincorá (1), há a demonstração deque o ProInfo tem chegado a poucas escolas do campo no território. Estes pequenos avanços devem ser levados em consideração e valorizados devido a sua importância.

Portanto, percebe-se que a implementação do programa no Sertão Produtivo carece de muitos avanços, especificamente nas escolas do campo. Cabe destacar que, segundo Gomes, Santos e Medeiros (2021, p. 13), o ProInfo deve ser analisado como campo de disputa

> Sabendo que o PROINFO é uma política oriunda de demandas que foram se alargando no cenário da cultura digital, o seu desenvolvimento é pensado e articulado visando a imersão a utilização das tecnologias digitais em instituições educativas. Assim como as demais políticas, o PROINFO não está isento de debates, disputas e embates, em diferentes campos de poder, que tentam tornar suas perspectivas hegemônicas. Em meio a esse cenário, o texto político é escrito e apresentado aos atores políticos para ser colocado em ação nas escolas públicas, que ressignificam a política contextualmente, ou seja, a partir de suas dinâmicas.

A existência ou ausência do programa não um fator isolado, ao contrário, revela a importância que se tem dado às escolas e aos povos do campo, bem como o olhar do sistema capitalista sobre estes sujeitos. As tecnologias digitais são demandas da nova cultura digital que é estritamente ligada às comunidades urbanas, aos grandes centros comerciais e industriais. Ao campo, a tecnologia, no contexto brasileiro, se insere no agronegócio com avanços na mecanização e insumos agrícolas. E, para a elite agrária brasileira, protagonista neste sistema,

não é interessante/necessárias as tecnologias nas escolas do campesinos, por isso, a efetivação das políticas é carregada de entraves.

4.5 Programa Caminho da escola

O programa Caminho da escola, situado na dimensão 4 Infraestrutura do PAR, segundo o MEC, objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Existem três formas para entes federativos adquirirem veículos do Caminho da Escola: assistência financeira do FNDE no âmbito do PAR, conforme disponibilidade orçamentária consignada na Lei Orçamentária Anual; recursos próprios; e linha de crédito do BNDES (exceto para bicicletas).

As legislações que amparam o programa são: a Lei nº 12.816, de 2013 – Dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar, e permite que os entes federados usem o registro de preços para aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. A resolução CD/FNDE nº 45, de 2013 – Dispõe sobre os critérios para utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do programa Caminho da Escola. Lei nº 12.695, de 2012 – Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do PAR. E o decreto nº 6.768, de 2009 – Disciplina o programa Caminho da Escola.

Quadro 22. Caminho da Escola no Território Sertão Produtivo

	Não tem na escola	Não conheço	Sim, tem dado resultado	Não tem dado resultado	Mais ou menos	Vazia
Guanambi	9	15	13	1	16	5
Caculé	13	13	17		4	5
Caetité			2			
Candiba	7	3	10		6	10
Contendas do Sincorá	3	2	2		1	1
Guanambi	9	15	13	1	16	5
Ibiassucê	11	12	13		2	4
Ituaçu	10	8	6		1	5
Iuiu	2	3	2		4	4
Lagoa Real	13	9	10		1	6

Livramento de N. Senhora	60	30	33		21	15
Malhada de Pedras	1	5	20		3	8
Palmas de Monte Alto			2			
Pindai	9	3	6	1	3	8
Rio do Antônio	4	1	3		2	
Sebastião Laranjeiras	20	27	29	1	10	6
Tanhaçu	6	3	7	1	7	4
Brumado	21	21	68		39	25

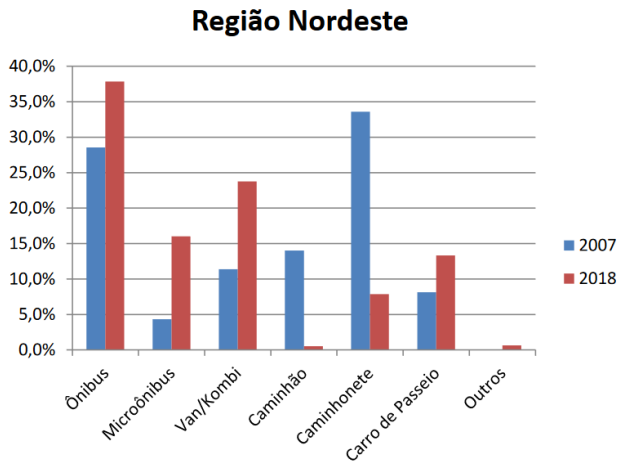
Fonte: elaborado pela autora com base em dados do GEPEMDECC (2021).

O programa é de suma importância para aquisição de transporte escolar para o campo, tanto entre escolas camponesas quanto do campo para a cidade. E, levando em consideração a quantidade de escolas fechadas no território, demonstrado no texto na parte metodológica, os estudantes do campo precisam utilizar o transporte para ir até as escolas que, em sua maioria, estão na cidade.

O Caminho da Escola apresenta avanços no Sertão Produtivo, de acordo a maioria das respostas, 135 do total, marcaram que “Sim, o programa existe e tem dado”. Destaque para os municípios de Brumado (68), Malhada de Pedras (20), Sebastião Laranjeiras (29), Ibiassecê (13) e Candiba (10) em que os cursistas pontuam a existência do programa. Contudo, em Livramento de Nossa Senhora, 60 respostas revelaram que não tem o programa na escola, o que demonstra a necessidade de avanços para estas escolas. Este dado de Livramento vai de encontro da fala do (a) secretário (a) que afirmou a necessidade mais ônibus no município, que foi apresentada no tópico anterior, neste capítulo.

Os avanços com a existência e efetivação do programa Caminho da Escola, segundo os dados do Formacampo, se sobrepõem a sua ausência, o que revela que o território tem avançado neste sentido. Uma pesquisa realizada pelo FNDE, em 2018, traz dados importantes sobre a aquisição de transporte escolar no campo no nordeste brasileiro, segue abaixo um gráfico recorte do estudo.

Figura 6. Transportes utilizados no campo na região nordeste



Fonte: FNDE[16], 2018

O gráfico, que traz dados dos anos de 2007 e 2018, demonstra avanços na aquisição de ônibus, micro-ônibus, van/Kombi e carro de passeio. Este último é utilizado em locais onde há pequena quantidade de estudantes e sendo inviável um ônibus. Houve uma diminuição, nestes 11 anos, no número de caminhonetes, de 35% caiu para 10%, que são menos confortáveis que os outros transportes. Assim, aconteceram avanços da região nordeste, que segundo os questionários dos cursistas do Formacampo, também abrangem as escolas dos municípios do Sertão Produtivo.

4. 6 Programa Escolas Sustentáveis

O PDDE Escolas Sustentáveis, situado na dimensão 1. Gestão Educacional do PAR, oferecido nos moldes operacionais estabelecidos pelo FNDE, consiste no repasse financeiro, por meio de transferência de recursos de custeio e de capital, para promover ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino e apoiar as escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a torná-las espaços e educadores sustentáveis.

As ações passiveis de financiamento são: - Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida); - Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas

[16] Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/121-caminho-da-escola?download=13140:apresentacao_resumo_resultado_pesquisa_caminho_da_escola. Acesso em: 05 jan 2021.

verdes; - Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.

No campo normativo, o programa emerge na resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

Quadro 23. Escola Sustentável no Território Sertão Produtivo

	Não tem na escola	Não conheço	Sim, tem dado resultado	Não tem dado resultado	Mais ou menos	Vazia
Guanambi	20	14	4	5	11	5
Caculé	19	8	15		5	6
Caetité			2			
Candiba	13	4	4		8	8
Contendas do Sincorá		1	2	1	3	2
Ibiassucê	21	13	5		1	3
Ituaçu	15	4	1		5	4
Iuiu	5	2	2		2	4
Lagoa Real	21	10	1		3	5
Livramento de N. Senhora	78	30	15	2	20	15
Malhada de Pedras	12	5	6	1	7	8
Palmas de Monte Alto					2	
Pindai	8	6	4		5	7
Rio do Antônio	7	1			2	
Sebastião Laranjeiras	46	23	9	1	8	6
Tanhaçu	9	4	3		10	3
Brumado	54	55	15	31	43	28

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do GEPEMDECC (2021).

A partir dos dados do quadro 23 é possível observar que as respostas se concentram em "não tem na escola" e "não conheço". A maior parte dos questionários dos municípios tiveram repostas que apontam para inexistência do programa nas instituições, a saber: Livramento de

Nossa Senhora (78), Ibiassucê (21), Guanambi (20), Lagoa Real (21), Caculé (19), Ituaçu (15), Iuiu (15), Malhada de Pedras (12), contabilizando 25% do total de respostas.

A ausência do programa Escola Sustentável nas escolas do campo, demonstrado segundo as respostas dos (as) profissionais da educação, representa um retrocesso na efetivação de direitos. Este possibilita a aquisição de recursos a serem utilizados em pelo menos uma das seguintes finalidades[17] nas instituições:

I – Contratação de serviços de terceiros:

- Transportes (aluguel de ônibus e vans)
- Fornecimento de internet banda larga (pagamento de provedor e servidor de internet)
- Contratação de mão-de-obra para oficinas/formações presenciais e adequações no espaço físico

II – Aquisição de materiais de construção para a realização das seguintes adequações do espaço físico da escola:

- Substituição dos telhados de amianto por telhas de fibras naturais
- Cisterna para captação de água da chuva
- Viveiro de plantas
- Composteira/minhocário
- Filtro biológico de água servida (água cinza) das pias e lavatórios
- Calçada verde
- Espiral de ervas e plantas medicinais
- Bicicletário
- Clarabóias para iluminação e ventilação natural
- Kit de pintura de paredes utilizando tinta de terra

III – Aquisição de equipamentos:

- Notebook
- Impressora

[17] Finalidades retiradas do manual do Escola Sustentavel do FNDE, disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

- Modem de acesso à internet móvel banda larga
- Conjunto de umidificadores de ar
- Conjunto de aquecedores solares de baixo custo
- Conjunto de iluminação solar externa
- Conjunto de aeradores para torneiras
- Conjunto de lixeiras para coleta seletiva
- Coletor para pilhas e baterias

A ausência do programa, e consequentemente dos investimentos citados a cima é uma lacuna nas escolas do campo no território. Principalmente, quando se trata de escolas do/ no campo e a defesa de uma educação sustentável, que vai de encontro ao ideias da Educação do Campo e seus marcos normativos, como as Diretrizes operacionais de 2002 e 2008, citadas anteriormente neste texto. Contudo, o fato de o Escola Sustentável não existir nas escolas não é base para afirmar que estes recursos e ações não existam, para tal afirmação seria necessário investigar a realidade de cada escola nos diversos municípios do território.

Além disso, os dados do FORMACAMPO revelaram algumas respostas positivas quanto ao Escola Sustentável, afirmando sua existência e efetivação. Como exemplo das respostas "Sim, existe e tem dado resultado", em Caculé (15), Livramento de Nossa Senhora (15), Malhada de Pedras (6), Brumado (15), e também respostas que vem sendo efetivado "mais ou menos" em Livramento de Nossa Senhora (20), Pindai (5), Candiba (8), Guanambi (11). Apesar do número de respostas em que se afirmar que o programa não existe nas escolas se sobressair, é importante destacar estas respostas que trazem a implementação dos programas em algumas escolas do território, logo, alguns avanços.

4. 7 Programa Educação Inclusiva

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, mais uma ação dentro da dimensão 1. Gestão Educacional do PAR, promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em parceria com

o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores.

Dentre as ações do programa estão: -Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; -Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; -Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

Quadro 24. Educação Inclusiva no Território Sertão Produtivo

	Não tem na escola	Não conheço	Sim, tem dado resultado	Não tem dado resultado	Mais ou menos	Vazia
Guanambi	5	2	21	3	26	2
Caculé	11	1	23	2	13	7
Caetité			2			
Candiba	4		7		18	6
Contendas do Sincorá	5		2	3	1	1
Guanambi	5	2	23	3	26	2
Ibiassucê	3		32		6	2
Ituaçu	5	3	11		6	4
Iuiu		2	4		5	4
Lagoa Real	14	2	6	1	10	7
Livramento de N. Senhora	47	10	40		46	13
Malhada de Pedras	9	3	8	2	9	7
Palmas de Monte Alto			2			
Pindai		4	11		7	6
Rio do Antônio	4		1		5	
Sebastião Laranjeiras	36	10	13	2	26	7
Tanhaçu	7		7	12	2	
Brumado	20	11	43	3	76	23

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do GEPEMDECC (2021).

Dos programas citados neste texto, com os dados do FORMACAMPO, o Educação Inclusiva foi o que mais os cursistas marcaram que mais conhecem e que “Sim, existe e tem dado resultado”. Exemplo desta última resposta são os municípios de Brumado (43), Ibiassucê

(32), Caculé (23) e Guanambi (21). A efetivação do programa nestes municípios é um avanço para a formação dos profissionais da educação, especificamente, no campo da diversidade.

Nos municípios de Livramento de Nossa Senhora (47) e Sebastião Laranjeiras (37), a maioria das respostas aponta para ausência do programa nas escolas do campo. E, em Tanhaçu (12), os cursistas alegaram que o Escola Inclusiva existe, mas não tem dado resultados. As problemáticas por detrás da não implementação do programa ou falta de resultados nestes municípios são específicas e devem ser investigadas com o intuito de compreender as realidades e defender a implementação do programa de acordo seus reais objetivos e respeitando as especificidades das instituições de ensino.

A diversidade é uma temática intimamente relacionada à Educação do Campo, pois esta modalidade de educação é uma das dimensões da diversidade sociocultural de nosso país.

> Portanto, para além das paixões regionalistas e da incondicional defesa do saber popular, a diversidade deve ser entendida como o reconhecimento histórico, cultural e sociopolítico das diferenças, contra as tentativas de homogeneização de ideias e sujeitos. Nesse sentido, a educação do campo se coloca na perspectiva de direito à vida e à cidadania plena, na perspectiva de aprender a "soletrar a liberdade na cartilha do a, b, c", conforme diz uma das músicas do MST, cantada por Beth Carvalho. (MACHADO, 2010, p. 12).

E o respeito e a valorização da diversidade na Educação do Campo perpassa pelo respeito às diferenças, aos modos de ser e de viver do homem e da mulher do campo. E, para tal, é necessário que a escola caminhe em defesa da diversidade e da diferença, desde a construção de seu currículo à prática pedagógica. Por isso, a importância de uma formação dos/as profissionais da educação (professores/as, gestores/as e coordenadores/as) para compreender a diversidade camponesa e, além de respeitá-la, introduzi-la no cotidiano escolar.

APONTAMENTOS FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar os avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território Sertão Produtivo-BA, no período de 2011 a 2018. Como objetivos específicos se dispôs a: 1) Buscar, a partir da pesquisa bibliográfica, compreender o papel Plano de Ações Articuladas para o contexto educacional do campo no Brasil; 2) Identificar, através dos dados dos ciclos do PAR, quais os avanços e retrocessos causados nas escolas do campo devido a implementação dos programas do PAR nos municípios que compõe o território Sertão Produtivo. 3) Verificar, nos municípios do território Sertão Produtivo, a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, relacionados às dimensões 1 e 4.

No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o PAR e a Educação do Campo, realizando análises sobre seus contextos e contradições. O PAR emerge de uma concepção de política pública neoliberal, por isso, é preciso um olhar cauteloso para sua elaboração e efetivação, principalmente, no projeto de Educação do Campo que carrega objetivos e particularidades que devem ser levadas em consideração.

A Educação do Campo emerge em meio a um contexto de lutas e contradições de modelos distintos de sociedade, por um lado o projeto do capital com o protagonismo do agronegócio e em contrapartida, os povos do campo lutando por seus direitos e por um modelo de desenvolvimento sustentável. Essa contradição na sociedade capitalista tem como mediador o Estado, que, como pontuado no capítulo II, serviu/serve aos interesses das classes dominantes. Por isso, para conquista de direitos foi/é preciso luta dos movimentos sociais exigindo do Estado o que deveria ser sua responsabilidade.

Nesse sentido, surgem as políticas públicas educacionais para os povos do campo, apresentadas no Quadro 5, que como direitos arduamente conquistados devem ser defendidos. Contudo, o marco legal somente não garante sua efetivação, é preciso que sejam monitoradas e avaliadas estas políticas. E, a pesquisa também é uma forma de analisar a realidade, verificar como as legislações estão sendo colocadas em prática.

O Estado da Arte, no capítulo III, foi importante para analisar as produções sobre o PAR e a Educação do Campo no Sertão Produtivo, e constatou a necessidade de pesquisas neste espaço e a inedicidade deste estudo. As pesquisas encontradas, em sua maioria, destacam a implementação e a gestão dentro da política, e seus desafios em meio ao cenário brasileiro. Destaque para produções na Bahia em duas universidades, a UNEB e UESB, bem como a produção de Santos (2018) que analisou a forte relação/contradição entre o PAR e o IDEB.

Com os objetivos de: Identificar, através dos dados dos ciclos do PAR, quais os avanços e retrocessos causados nas escolas do campo devido a implementação dos programas do PAR nos municípios que compõe o território Sertão Produtivo; e verificar, nos municípios do território, a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, relacionados às dimensões 1 e 4. O capítulo IV apresenta os dados do primeiro ciclo do PAR, o IDEB e quantidade de dependências e equipamentos nas escolas do campo. Através destes dados foi possível observar avanços nos municípios, principalmente, referentes ao índice da educação básica e a dimensão 4- Infraestrutura. Porém, os desafios são gigantescos, as lacunas apresentadas no primeiro ciclo do PAR ainda não foram superadas em diversas localidades, demonstrando a ausência das políticas públicas.

Um dos desafios é a presença de equipamentos e laboratórios de informática nas escolas do campo no território. As poucas escolas que ainda resistem têm apenas, em sua maioria, uma televisão e poucas retroprojetor, segundo os dados das plataformas oficiais consultadas. Essa ausência dos programas do PAR, como o Proinfo, tornam a realidade ainda mais agravante no contexto atual. Em meio ao cenário pandêmico de aulas remotas, os/as estudantes do campo não têm acesso àss tecnologias nas escolas e ficam impossibilitados/as de realizarem suas atividades. A pesquisa do GEPEMDECC, realizada na Bahia, sobre o ensino em tempos da pandemia da Covid-19, citada no capítulo confirma esta triste realidade.

Neste sentido, importante destacar que existem diversos dados do GEPEMDECC inseridos neste texto, da pesquisa que analisou os impactos da Educação do Campo, com a implantação Do ensino remoto em tempos de Covid-19 no contexto do estado da Bahia e do programa de formação de educadores do campo- FORMACAMPO. Ambos se inserem no projeto maior do grupo de pesquisa, intitulado “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”.

Destarte, ao buscar verificar em um município de cada subespaço do Sertão Produtivo a efetivação dos programas do PAR nas escolas do campo, foram ouvidos os (as) secretários (as) de educação. As falas revelaram realidades diversas, destaque para avanços na infraestrutura das escolas em Livramento de Nossa Senhora, Urandi e Caculé, e retrocessos nessa mesma dimensão em Iuiú e Caetité. Além disso, os relatos dos sujeitos apontam contradições no PAR que, com seu formato neoliberal, não atende às especificidades das escolas do campo, principalmente as multisséries.

A dimensão 1- Gestão Educacional em Caetité, Caculé, Iuiu e Livramento de Nossa Senhora é carregada de desafios. O primeiro é a efetivação de uma gestão democrática nas

escolas do campo, seguida de uma participação ativa da comunidade na elaboração dos PPPs e a necessidade de coordenadores/as pedagógicos/as em cada instituição. Já a dimensão 4- Infraestrutura e recursos pedagógicos, segundo as falas dos sujeitos, apresentou avanços com a construção de quadras e reformas de escolas, contudo ao analisar os dados de fechamento de escolas estes avanços parecem ainda muito insuficientes. As escolas foram nucleadas com a justificativa de melhorias, que não foram realizadas.

A fala do (a) secretário (a) de educação do município de Urandi chamou a atenção para a necessidade de formação específica para os (as) professores (as) do campo. Logo, a formação por meio do PAR não vem acontecendo no município. E, neste aspecto, destacamos a importância das parcerias entre educação básica e universidades, pensando a formação continuada destes profissionais. Como exemplo, o FORMACAMPO (UESB/PPGED/UNDIME), programa de formação de educadores do campo, que vem acontecendo no território, englobando cerca de 825 cursistas, e proporciona subsídios para a formação.

Os dados revelam realidades diferentes nos municípios, cada um com suas especificidades, mas os desafios e contradições são gerais no território. Os desafios se encontram na efetivação das políticas públicas educacionais que caminham desde a infraestrutura das escolas, a gestão democrática, a construção do PPP e formação continuada. A ausência do Estado não é por acaso, mas sim um projeto de sociedade, projeto este que não valoriza o homem e a mulher do campo, que tem como protagonista o agronegócio e a produção em prol do lucro. Esta realidade é evidente quando se olha para montanhas nos municípios de Caetité, Urandi e Ibiassucê, por exemplo, o avanço do capital no minério e na energia eólica que não beneficiam os povos do campo, só extraem suas riquezas.

Portanto, a Educação do Campo enfrenta inúmeros desafios no Sertão Produtivo, como demonstrados no Capítulo IV. Os avanços, apesar de poucos, também devem ser valorizados e defendidos. Cabe destacar que o capital não avança sem contradições, existem movimentos sociais no território que lutam em defesa da vida, da natureza e dos povos do campo. Que esta pesquisa também sirva como fonte de luta, ao analisar a realidade e trazer dados, que possa proporcionar novos estudos e denuncie a ausência das políticas públicas educacionais arduamente conquistadas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão:** do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). 2013. 497 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALMEIDA, Anita dos Reis de. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** uma análise sobre a percepção dos gestores escolares no que concerne aos seus efeitos em escolas do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé – BA. 24/04/2016 109 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ALMEIDA, Rosemeire A. de. Função social da propriedade e desenvolvimento sustentável: camponeses versus agronegócio. *In:* PAULINO, Eliane T. e FABRINI, João E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, SP: Expressão Popular, p. 303-325, 2008.

ALVES, Eva Teixeira; FERNADES, Marinalva Nunes. Educação no/do Campo no município de Caetité (BA): realidade e enfrentamento. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 80, set/dez, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50191/1/2019_art_etsalvesmnfernandes.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

ALVES, Suely Bahia. **A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do plano de ações articuladas.** 01/03/2012 136 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

AMORIM, Milene Dias. **A Qualidade da educação básica no PDE**: uma análise a partir do plano de ações articuladas. Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

ARAUJO, Jacqueline Nunes. **Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar:** um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia. 24/07/2015 166 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano**. A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo nº 2, 1999.

ARRUDA, Cleciana Alves de. **Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela União?** Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste de Pernambuco. Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

BAHIA. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável** - PTDRS. 1ª Edição – dezembro, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio142.pdf. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BARROS, Illena Felipe. O agronegócio e a atuação da burguesia agrária: considerações da luta de classes no campo. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 131, p. 175-195, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Tw3vz4S59FgfcX6TPtHPyVv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BERNARDI, Liane Maria. **Implicações do plano de ações articuladas na democratização da gestão da educação**. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016.

BOMFIM, Gilmara dos Santos Belmon. **Plano De Ações Articuladas (PAR) no município de Amélia Rodrigues – BA:** da representação da sociedade civil à participação – (2007-2014). 04/05/2017 157 f. Mestrado Em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

BORGES, Marcelo Silva. **Plano de Metas /PAR e o Desenvolvimento Territorial**. 01/10/2012 194 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior - ABMES. **Portaria nº 1.462, de 19 de agosto de 2019**. Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas -PAR, no âmbito do Ministério da Educação -MEC, e revoga a Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017, 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1462-2019-08-19.pdf. Acesso em: 12 dez. de 2020.

BRASIL. **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, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: 12 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** 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 do campo, indígenas e quilombolas, 2014. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 601 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 14 jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **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, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **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), 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3524-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-14-de-08-de-junho-de-2012. Acesso em: 12 dez. de 2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 24, de 2 de julho de 2012**. 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 de Infraestrutura Física, 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3553-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-02-de-julho-de-2012. Acesso em: 12 dez. de 2020.

BRASIL. **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, 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3775-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-34,-de-15-de-agosto-de-2012. Acesso em: 12 dez. de 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: Traços de uma trajetória. *In.:* THERRIEN; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e Escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete**. A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo***:* notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 35-64, mar/jun. 2009.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência**: o papel da educação. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP para obtenção do título de Doutora em Educação. Piracicaba, São Paulo, 2011.

CASTRO, Alda Maria; TERTO, Daniela Cunha; BARBOSA. Maria Wanessa. A nova gestão pública e os desdobramentos para os planos e programas governamentais. *In.:* CASTRO, Duarte Araújo; CHAVES, Vera Lúcia; SILVA, Marcelo Soares. Organizadores. **Plano de Ações Articuladas:** Propostas, cenários e desafios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CEZAR, Maria Aparecida Rodrigues da Silva. **O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município**: um estudo de caso em Serrinha- BA. 23/09/2015 165. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 1982.
COQUEIRO, Naiara Porto; SOUZA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19/ Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075 jul. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/32355>. Acesso em: 12 jan 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar**: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade. 23/07/2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. Minayo, Maria Cecilia de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

DOURADO, Glhebia Goncalves de Oliveira. **O programa um computador por aluno (PROUCA) e a qualidade da educação na rede municipal de Riacho de Santana - BAHIA**. 29/03/2016. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. Diretrizes de uma caminhada. *In.:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores); **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRARI, Alceu. O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: ANDE/Cortez, n. 17, p. 6. 1991.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf. Acesso em: 25 ago. de 2020.

FRANCO, Maria Wanessa do Nascimento Barbosa. **Conselho Municipal de Educação e plano de ações articuladas**: o município de Riachuelo-RN (2007-2013). 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra – (Coleção Leitura). 25º edição, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS. Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico da Escola. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, outubro – dez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODINHO, Janice Oliveira. **Plano de ações articuladas**: estudo de caso sobre a contribuição do monitoramento para o aperfeiçoamento de políticas públicas. 2016. 93 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMES, R. M. de O. .; SANTOS, J. M. C. T. .; MEDEIROS, E. A. de . Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO: pensar a política educacional para além da implementação na escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1647–1661, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15303. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15303. Acesso em: 5 jan. 2022.

GUTIERRES, Dalva V. G; CHAVES, Vera Lucia J. O Plano de Ações Articuladas- PAR e o financiamento da educação em municípios paraenses. *In.:* CASTRO, Duarte Araújo; CHAVES, Vera Lúcia; SILVA, Marcelo Soares. Organizadores. **Plano de Ações Articuladas:** Propostas, cenários e desafios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

HADDAD, S**. Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped. Série Estado do Conhecimento nº 8, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Direitos para a língua portuguesa adquiridos pela Editora Paz e Terra S. A. Rio de Janeiro,1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In.:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Coleção Estudos Culturais em Educação, 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEAL, Osni César da Luz; MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **A importância da tecnologia na educação da escola do campo. Monografia Especialização Digital.** UFRP Universidade Federal do Paraná, Pólo UAB de Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54446 . Acesso em: 10 jan 2021.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural***:* urbanização e políticas educacionais. Coleção Questões da Nossa Época; v.702 ed. São Paulo, Cortez , 2002.

LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. **Gestão em Rede**, n. 62, p. 10 –14, junho, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. (Col. Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

LYRIO, Luzinete Barbosa. **A construção do Plano Municipal de Educação: concepção e prática nos municípios do território de identidade Médio Rio das Contas – Bahia**. 13/05/2013. Mestrado em desenvolvimento regional e urbano. Universidade Salvador, 2013.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. *In.:* PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, SP: Expressão Popular, p. 303-325, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre**. Guia para Elaboração de Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso**. 2. Ed. 4. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Global, 1986.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Textos sobre educação e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Boitempo Editorial, 2º reimp. Março de 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política **–** o processo de produção do capital. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v. 1. 2008b.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural. Vol. I, Tomo 2 (Col. Os Economistas), 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Carta a Annenkov – Crítica a Proudhon. *In.:* FERNANDES, F. (Org.). **Marx e Engels.** História. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** Fonte digital: RocketEdition de 1999.

MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. **O Plano de Ações Articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal.** 01/04/2010 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2º ed., 2008.

MIRANDA, Maura da Silva. **A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do plano de desenvolvimento da educação**: um estudo de caso em um município do território do sisal-Bahia. 01/03/2012 134 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED, 2012.

MORAES, R.C. O golpe de 2016, suas raízes. Perspectivas da resistência. *In.:* KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J.C.(org) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 79-88, 2018.

MOREIRA, Antônio Domingos; SOARES, Jamile de Souza. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE COVID19: O CONTEXTO DO ESTADO DA BAHIA. **Ambiente:** Gestão e Desenvolvimento, Vol. 14 nº 1. Jan/Abr 2021. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/834/565. Acesso em: 21 dez 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Lucidalva Rodrigues de Souza. **Análise integrada dos aspectos impactos ambientais da atividade operacional em Parque Eólico no Sudoeste da Bahia Brasil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista- UNESP. Sorocaba, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181279/nogueira_lrs_me_soro.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território Sertão Produtivo da Bahia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/ELIANE-GUIMAR%C3%83ES-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

OXFAM. **Menos de 1% das propriedades agrícolas é dona de quase metade da área rural brasileira**. Página virtual da OXFAM Brasil, 2020. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/publicacao/menos-de-1-das-propriedades-agricolas-e-dona-de-quase-metade-da-area-rural-brasileira/. Acesso em: 16 jul. de 2020.

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articuladas - PAR**: revisão sistemática das produções acadêmicas. Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

PRADO, Geórgia Reis. **Estudo de contaminação ambiental por urânio no município de Caetité-Ba, utilizando dentes de humanos como bioindicadores**. 2007. 182f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PRODEMA), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Ba

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116 -128, jan./jul. 2012.

PTDSS. **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo**. CODESP – Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo. Guanambi – BA, 2020. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf. Acesso em: 12 dez. de 2020.

QEDU. **Censo:** Matrículas e Infraestrutura. Plataforma virtual do QEdu, 2020. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=. Acesso em: 10 jul. 2020.

RIBEIRO, Fernanda Lucena. **O impacto do Plano de Ações Articuladas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na qualidade da educação básica**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ROCHA, Ezineyde Cavalcanti de Vasconcelos. **Análise da implementação do plano de ações articuladas – (PAR) em Pernambuco**. Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

RODRIGUES, Fernanda Oliveira; Costa, Wesley Borges. “A chegada do estranho”: mineração e conflitos por água nas comunidades camponesas de Caetité e Pindaí-Bahia, BRASIL. **Revista Pegada** – vol. 17n., julho, 2016. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/4235/3426. Acesso em 21 jan. 2021.

RODRÍGUEZ, M.V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. *In.:* CUNHA, C; SOUSA, J.V; SILVA, M.A. (org) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 131-152.

ROOS, Cristiane. **O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a gestão municipal**. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.

SANTOS FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Educação do Campo e Agronegócio**: território de disputas. Educação em Revista, 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. As políticas públicas educacionais do PAR para a formação do professor do campo em Vitória da Conquista/BA. **Revista Prâksis**. RPR | a. 14 | v. 1 | p. 127-145 | jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1171/1877. Acesso em: 25 ago. de 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARVALHO, Mauro dos Santos. O Pronera como política pública educacional do campo: contextos e contradições. **Rev. Tempos Espaços Educ**. | São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 31, p. 275-296, out./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11466/pdf. Acesso em: 25 ago. de 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Geovani de Jesus; SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do campo**. Módulo 7, Pedagogia, v.4. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; Soares, Jamile de Souza; SOUZA, Edmacy Quirina. Educação do campo como categoria temática em revistas (2015-2020). **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1459. Acesso em: 25 ago. de 2020.

SANTOS, E. N. **A política do Proinfo no ensino fundamental:** estudo sobre os laboratórios de informática em escolas do campo no município de Vitória da Conquista/ Ba. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SANTOS, Ivanei de Carvalho dos. **O impacto das políticas do Plano de Ações Articuladas no índice de desenvolvimento da educação básica em municípios da Bahia**. 12/07/2018. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, Jailda Oliveira. **Planejamento educacional**: o Plano de Ações Articuladas - PAR (2007-2011) e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de Escolas do Município de Acari/RN. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

SECULTBA, Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia. **Divisão Territorial da Bahia.** Página virtual da SECULTBA, 2020. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314. Acesso em: 25 ago. de 2020.

SILVA, Eliezer Santos da. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** A atuação dos comitês locais do compromisso como espaço de mobilização social pela educação, no território do Vale do Jiquiriçá/Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia. Bahia, p. 130, 2013.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil**: uma introdução. 18ºREDOR. Tema: Perspectiva feminista de gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federa Rural d Pernambuco, 2014.

SILVA, Janssen Felipe *et al.* Paradigmas da educação do campo**:** um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez, 2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 25 ago. de 2020.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife, 2000.

SOARES, Amanda Mendes. **O Plano de Ações Articuladas**: um olhar sobre a autonomia municipal. Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

SOUSA, Karla Cristina Silva. **A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas 2007-2011**. 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo? Trabalhos Completos. Comunicação e Relatos. **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0079.pdf . Acesso em: 09 de out. de 2020.

TAFFAREL, C.; CARVALHO, M. A Extinção da SECADI. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 84-90, 14 ago, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523. Acesso em: 09 de out. de 2020.

TEIXEIRA, Nina Rosa Oliveira. **A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil**. 01/05/2011 142 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED, 2011.

TEUBAL, Miguel. O campesinato frente à expansão dos agronegócios na América Latina. *In.:* PAULINO, Eliane T. e FABRINI, João E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, SP: Expressão Popular. p. 303-325, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discurso em torno da gestão educacional no plano de ações articuladas – PAR no município de Belo Campo/BA**. 24/04/2015. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevistas com secretários (as) de Educação

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

TÍTULO DA PESQUISA: **AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-BA**

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA
Local: _____
Horário de início:_____ Horário de Término: _____
Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):
_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS) SECRETARIOS (AS) DE EDUCAÇÃO

Identificação opcional:
Nome:_____

1. O (a) Sr./a conhece o PAR?
2. O (a) Sr./a sabe quais são as políticas educacionais do PAR que são implementadas nas escolas do campo?
3. O que entende por Educação do Campo?
4. Existem políticas educacionais do PAR voltadas (ou que contemplem) os alunos do campo? Quais são elas?
5. Quantas escolas no campo tem no município? Oferecem que etapas de escolarização? acredita que são suficientes para atender aos estudantes?
6. Como se encontram a estrutura das escolas do campo no município? Possuem biblioteca e/ou laboratórios de informática e ciências?
7. Sobre as salas de aula nas escolas do campo, possuem mobiliário novo? Recursos audiovisuais? Materiais pedagógicos (jogos, mapas, dicionários, brinquedos)?
8. Nas escolas do campo existem quadras de esportes? E refeitório?
9. Ainda sobre as escolas do campo, possuem condições de acesso para pessoas com deficiência?
10. No que se refere ao transporte escolar dos estudantes do campo, como acontece? Quais veículos utilizados? Se encontram em bom estado de conservação? São capazes de atender as demandas?
11. Os professores que atuam nas escolas do campo têm formação adequada?
12. Nas escolas do campo existem coordenadores pedagógicos?
13. De que forma é implementada a formação continuada para os professores que atuam nos espaços campesinos?

14. No município existe formação continuada realizada por meio de ações do PAR? Se tem, acredita que essa formação contempla a realidade campesina? Por quê?
15. Tem alguma ação para a implementação da BNCC no município? Quais?
16. Fazendo uma reflexão dos programas que foram implementados nas escolas do campo no município, em sua opinião, quais os avanços e desafios?
17. Fale um pouco sobre a existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação.
18. As escolas do Campo possuem Projeto Político Pedagógico (PPP)? Como é construído?
19. Quais os critérios para escolha da direção escolar e professores no campo?
20. O Plano Municipal de Educação (PME) contempla a Educação do Campo? Como foi construído? Existe um acompanhamento e avaliação do mesmo?
21. Quais as ações do município para aumentar o IDEB? Em sua opinião qual a importância desse índice?
22. Como se dá o processo de escolha dos livros didáticos para as escolas do campo?
23. Aponte alguns programas do PAR que foram implementados nas escolas do campo no município e os impactos desta implementação.

24. Os professores da rede municipal possuem plano de carreira?

APÊNDICES

Apêndice 1: Dimensões 1 e 4 do PAR, seus indicadores e respectivos programas que os contemplam.

DIMENSÃO 1. GESTÃO EDUCACIONAL - ÁREA 1 (GESTÃO DEMOCRÁTICA: ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS DE ENSINO)	
INDICADOR	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
1.1.1 - Existência de Conselhos Escolares (CE)	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - SEB/MEC
1.1.2 - Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - SEB/MEC - Pró-Conselho
1.1.3 - Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE	FNDE Programa Formação pela Escola - módulo PNAE FNDE Alimentação escolar
1.1.4 - Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na sua elaboração; de orientação da SME e de consideração das especificidades de cada escola	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e avaliação SECAD – Programa Educação em Direitos Humanos Plano de Desenvolvimento da Escola / PDE-Escola /MEC Programa Formação pela Escola/FNDE Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/FNDE
1.1.5 - Critérios para escolha da direção escolar	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Diretores Escolares SEB/MEC Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica –SEB/MEC Programa Nacional Escola de Gestores – PNEG /PROGESTÃO SECAD - Programa de Formação em EJA - Formação de Gestores dos Sistemas de EJA
1.1.6 - Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – PNE Secretaria Educação Básica - SEB/MEC Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes
1.1.7 - Plano de carreira para o magistério	Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 – Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica Piso Salarial Nacional do Professor Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC – Pareceres
1.1.8 - Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação	Conselho Nacional de Educação - Pareceres

1.1.9 - Plano de Carreira dos Profissionais de serviço e apoio escolar	Resolução CNE/CEB nº 4/99 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico

DIMENSÃO 1. GESTÃO EDUCACIONAL - ÁREA 2 (DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA)	
INDICADOR	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
1.2.1 - Implantação e organização do ensino fundamental de nove anos	Secretaria Educação Básica - SEB/MEC Programa Ampliação do Ensino Fundamental para 9 Anos Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC SECAD - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola / Com-vida SECAD - Programa Mais Educação
1.2.2 - Existência de atividades no contra-turno	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC SECAD - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola / Com-vida SECAD - Programa Mais Educação
1.2.3 - Divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP Prova Brasil e Saeb Censo Escolar IDEB Provinha Brasil

DIMENSÃO 1. GESTÃO EDUCACIONAL - ÁREA 3 (COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE)	
INDICADORES	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
1.3.1 - Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares	Guia de Tecnologias Educacionais / MEC - Tecnologias externas
1.3.2 - Existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas	Guia de Tecnologias Educacionais / MEC - Tecnologias externas Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC SECAD - Programa Saberes da Terra Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola/MEC

1.3.3 - Relação com a comunidade/ Promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário	Guia de Tecnologias Educacionais / MEC - Tecnologias externas
1.3.4 - Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que podem ser utilizados pela comunidade escolar.	Guia de Tecnologias Educacionais / MEC - Tecnologias externas

DIMENSÃO 1. GESTÃO EDUCACIONAL - ÁREA 4 (SUFICIÊNCIA E ESTABILIDADE DA EQUIPE ESCOLAR)	
INDICADORES	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
1.4.1 - Quantidade de professores suficiente	Guia de Tecnologias Educacionais - Gestão da Educação - Microplanejamento educacional urbano – FNDE
Indicador 1.4.2 - Cálculo anual/semestral do número de remoções e substituições de professores	Guia de Tecnologias Educacionais - Gestão da Educação - Microplanejamento educacional urbano – FNDE

DIMENSÃO 4. INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS - ÁREA 1 (INSTALAÇÕES FÍSICAS GERAIS)	
INDICADORES	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
4.1.1 - Biblioteca: instalações e espaço físico	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE
4.1.2 - Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE Adequação de salas para laboratório de informática por meio do PDDE - Proinfo/PDE-escola Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola /MEC Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional – SEED/MEC Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais - SEESP
4.1.3 - Existência e conservação de quadra de esportes	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE
4.1.4 - Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE
4.1.5 - Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE Guia de Tecnologias Educacionais - Gestão da Educação - Microplanejamento educacional urbano – FNDE Proinfância - Programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar p ública de educação infantil Programa de reestruturação da rede física pública do ensino fundamental – Construção-DIRPE/CGEST/FNDE

	SECAD - INDÍGENA – Construção, ampliação, reforma
4.1.6 - Condições de acesso para pessoas com deficiência física	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE Adequação dos espaços escolares para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida - SEESP – Acessibilidade/PDE-escola SEESP - Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais
4.1.7 - Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos	Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE Programa Luz para Todos - MEC e MME Programa de fornecimento de água para unidades escolares - MEC e MS/Funasa Programa Caminho da Escola

DIMENSÃO 4. INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS - ÁREA 2 (INTEGRAÇÃO E EXPANSÃO DO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA)	
INDICADORES	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
4.2.1 - Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas	Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional - SEED/MEC Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional - material informativo/ instrucional do Proinfo - SEED/MEC Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac - SEED/MEC
4.2.2 - Existência de recursos audiovisuais	SECAD - Programa Mais Educação Programa de Formação Continuada Mídias na Educação – SEED/MEC Levantamento da situação escolar – LSE /FNDE

DIMENSÃO 4. INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS - ÁREA 3 (RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONSIDEREM A DIVERSIDADE DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS)	
INDICADORES	**PROGRAMAS/LEGISLAÇÕES**
4.3.1 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico	PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola - MEC PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola - FNDE Portal Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em software livre
4.3.2 - Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)	Levantamento da situação escolar – LSE / FNDE Banco Internacional de Objetos Educacionais - SEED/MEC Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC SECAD - Programa Mais Educação

4.3.3 - Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos	SECAD - Programa Mais Educação
4.3.4 - Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural, de pessoas com deficiência.	SECAD - Programa Mais Educação Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC Escola Ativa Banco Internacional de Objetos Educacionais - SEED/MEC
4.3.5 - Confecção de materiais didáticos diversos	SECAD - Programa Mais Educação Banco Internacional de Objetos Educacionais - SEED/MEC SECAD – Programa Educação em Direitos Humanos