

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana

DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2823

**OS IMPACTOS DO PAR NOS MUNICÍPIOS DE VITÓRIA DA CONQUISTA,
ILHÉUS E ITABUNA (2013 – 2017)**The impacts of the PAR in the municipalities of Victoria da Conquista, Ilhéus and Itabuna
(2013 - 2017)Los impactos del PAR en los municipios de Victoria de la Conquista, Ilhéus y Itabuna (2013 -
2017)*Arlete Ramos dos Santos*

Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Niltânia Brito Oliveira

Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o Plano de Ações Articuladas – PAR como uma política de planejamento educacional brasileira, tendo como recorte três municípios da Bahia, a saber: Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, no período de 2013-2017. A pesquisa realizada foi qualitativa, de natureza exploratória, cujos instrumentos de coleta de dados foram: revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. Dentre os sujeitos da pesquisa temos os secretários municipais de educação dos municípios investigados, assim como, professores da educação campestre. Os resultados apontam que algumas ações das dimensões do PAR foram implementadas nos municípios pesquisados por meio de vários programas educacionais, porém, os dados evidenciaram que essas ações ainda não acontecem de maneira satisfatória, e que as escolas da cidade são sempre priorizadas em detrimento do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Plano de ações articuladas. Políticas públicas.**Abstract**

The objective of this article is to analyze the Articulated Actions Plan (PAR) as a Brazilian educational planning policy, with three municipalities in Bahia, namely Vitória da Conquista, Ilhéus and Itabuna, in the period of 2013-2017. The research was qualitative, of an exploratory nature, of which its instruments of data collection were: literature review, semi-structured interviews, questionnaires and documentary analysis. Among the subjects of the research we have the municipal secretaries of education of the investigated municipalities, as well as teachers of rural education. The results indicate that some actions of the PAR dimensions were implemented through various educational programs in the municipalities surveyed, however, the data showed that these actions still do not happen satisfactorily, and that the city schools are always prioritized to the detriment of the countryside.

Key words: Rural education. Plan of articulated actions. Public policies.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el Plan de Acciones Articuladas - PAR como una política de planificación educativa brasileña, teniendo como recorte tres municipios de Bahía, a saber: Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, en el período de 2013-2017. La investigación realizada fue cualitativa, de naturaleza exploratoria, cuyos instrumentos de recolección de datos fueron: revisión de literatura, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis documental. Entre los sujetos de la investigación tenemos los secretarios municipales de educación de los municipios investigados, así como, profesores de la educación campesina. Los resultados apuntan que algunas acciones de las dimensiones del PAR se implementaron en los municipios investigados por medio de varios programas educativos, sin embargo, los datos evidenciaron que esas acciones aún no suceden de manera satisfactoria, y que las escuelas de la ciudad son siempre priorizadas en detrimento del campo.

Palabras clave: Educación del campo. Plan de acciones articuladas. Políticas públicas.

Introdução

Este artigo analisa o Plano de Ações Articuladas – PAR, como parte do planejamento da política educacional brasileira implementada na última década pelo Estado, observando o contexto histórico e contraditório na correlação de forças entre as classes antagônicas do sistema capitalista. Nesse sentido, Marx (1982) insere o Estado numa concepção materialista da história e conclui que o mesmo emerge das relações de produção e não representa o bem-comum, mas sim, é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção, que tem a burguesia como expressão política de dominação.

Compreender o Estado capitalista é importante para entender as políticas educacionais brasileiras, uma vez que o mesmo exerce, portanto, um papel de organizar os modos de produção determinados pelas mudanças estruturais na sociedade, nas relações sociais de cada tempo histórico, articulando-as de acordo com os interesses do capital. No final do século XX várias mudanças de âmbito macroeconômico aconteceram no país devido à crise do modelo de desenvolvimento do pós-guerra denominado de Bem-estar-social, o qual teve como pressuposto as políticas keynesianas, cujo funcionamento do Estado foi regulamentado pelo modelo burocrático weberiano, fundamentado na racionalidade técnica, com utilização de normas rígidas, impessoalidade, técnicos especializados, distribuídos por cargos administrativos e em uma relação hierárquica. (WEBER, 1982).

Para sair da crise, o governo brasileiro buscou atender as determinações do Consenso de Washington que aconteceu em 1989, o qual trazia orientações aos países da América Latina para se alinharem política e economicamente à política mundial e ao que propunha o

Fundo Monetário Internacional – FMI. Segundo David Harvey (2000), o Consenso de Washington teve como meta alguns preceitos, a saber: disciplina orçamentária; mudanças nas prioridades do gasto público; reforma fiscal, liberalização financeira, busca de manutenção da taxa de câmbio competitiva; abertura do capital estrangeiro; privatizações; desregulamentação, e a garantia dos direitos de propriedade.

Em atendimento ao que preconiza o referido Consenso, no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, em 1995, com o objetivo, segundo o então Ministro Bresser Pereira, de desburocratizar o Estado para torná-lo forte e eficiente. Entretanto, no final da década de 1990, as medidas adotadas no país, que priorizaram as deliberações do Consenso de Washington começaram a dar sinais de esgotamento, e para se adequar à nova realidade, houve a criação de novas prescrições no sentido de reformar o contexto institucional para atender as demandas da globalização.

Atualmente, o Estado brasileiro tem se reestruturado para assumir uma nova função que atenda aos preceitos da política neoliberal, deixando de ser apenas o executor de políticas para ser também controlador e avaliador. E para tanto, tem mudado sua função enquanto aparelho administrativo, ao substituir o modelo de gestão burocrática pelo modelo de gestão gerencial, “com o objetivo de garantir uma estrutura organizacional mais eficiente e flexível, preocupada com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas, pautando-se nos exemplos de eficiência, eficácia e produtividade” (CASTRO; TERTO; BARBOSA, p. 50, 2016). De acordo com os defensores do modelo gerencial, a solução para o gerenciamento estaria no setor privado como ideal a ser seguido, sendo que a intervenção do Estado na economia e a flexibilização de sua gestão, deve se pautar na redução de custos e de pessoal, bem como na redução de atividades exercidas pelo Estado, visando o aumento da eficiência e governabilidade. Acrescentamos ainda como pressuposto desse modelo a equidade na prestação de serviços e a *accountability*¹.

Isto posto, salientamos que neste artigo discutiremos preliminarmente alguns elementos contextuais da reforma da administração que aconteceu nos idos de 1990, da qual surgiu um novo modelo de gestão pautada no federalismo, bem como sua influência no contexto educacional, tendo como referência o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas - PAR, como instrumentos de planejamento da

1 O conceito de *accountability* está relacionado à obrigatoriedade de os dirigentes prestarem contas de seus atos a um órgão de controle, ao parlamento ou à própria sociedade (SANO, 2003).

educação enquanto política pública. Em seguida, faremos uma discussão sobre a metodologia e os resultados de nossa pesquisa realizada na Bahia, com recorte espacial nos municípios de Itabuna, Vitória da Conquista e Ilhéus, cujo objetivo foi o de analisar o impacto das ações do PAR nos municípios investigados. E, finalmente, apresentamos algumas considerações sobre a temática, no intuito de subsidiar as discussões sobre a política educacional analisada.

Elementos contextuais sobre o federalismo e a gestão gerencial no Brasil

O Estado federal nasceu com a Constituição dos Estados Unidos da América, que foi aprovada em 1787, na Convenção da Filadélfia. No Brasil, a Federação só foi adotada na Constituição republicana de 1891, constituída com base no Estado unitário, o qual se tornou federativo, e as províncias dependentes foram transformadas em estados autônomos (MARTINS, 2011). O termo “federação”, no Brasil, está associado à descentralização das dimensões administrativa e política, e regido pela soberania, autonomia e participação. No que se refere à soberania, trata-se de um atributo exercido pela União, enquanto que a autonomia é uma prerrogativa dos estados. No que tange à participação, esta supõe-se um compartilhamento de poder, porém, os entes federados encontram limite na soberania, já que a mesma compete apenas à União. Contraditoriamente, a autonomia implica o equilíbrio federativo e a repartição de competências, o equilíbrio jurídico e a relação entre os entes federados sob a égide do regime de colaboração (Idem).

O federalismo exercido no Brasil, adotado pela Constituição Federal - CF de 1988, é do tipo cooperativo, pois é exercido pelas ações conjuntas entre as instâncias do governo, e as competências são compartilhadas em regime de colaboração, conforme demonstra a CF no Art. 1º: “A República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988). Essa descentralização trouxe novas responsabilidades para a gestão pública, pois de acordo com Arreche (1999), passou a funcionar como elemento de barganha federativa. Nesse sentido, a distribuição de poder faz partes de um conjunto de mudanças nas diversas instâncias, porém, mantendo a centralidade no Governo Federal, que decide as políticas que devem ser executadas pelos entes federados.

Dessa forma,

[...] o controle do Governo Federal para com os estados e municípios ficou mais nítido com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino - LDBEN, nº 9.394/1996 e a criação do Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental – FUNDEF, por meio da Lei nº 9.424/1996, que

priorizou o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e do Ensino Médio. (FARIAS; SOUSA, 2016, p. 138).

Observa-se, então, que a legislação educacional que sucedeu a CF, utiliza o discurso da descentralização e da autonomia, para transferir as responsabilidades para o nível local, e as práticas administrativas nos municípios e escolas ficaram mais flexíveis, e de maneira compartilhada, conforme preconiza o Art. 211 da CF – “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Entretanto, a Emenda Constitucional nº 59, de 14 de novembro de 2009, deu nova redação a esse texto constitucional, passando a vigorar da seguinte forma: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (CF, Art. 211 § 4º).

Assim, essa Emenda Constitucional nº 59, ao determinar que o serviço educacional constitua competência comum da União e demais entes federados, contribuiu significativamente do ponto de vista legal, para a atuação do regime de colaboração na esfera educacional. Para Silva e Cabral Neto, “torna-se necessária a definição clara sobre a responsabilidade que cabe a cada ente federado, na materialização do regime de colaboração, o que pode ser efetivado mediante a formatação de um sistema nacional de educação concebido democraticamente, no debate entre os entes federados” (2016, p. 28). Por outro lado, Abrucio (2010) salienta que o que ocorreu foi uma dependência dos municípios em relação aos outros níveis de governo, causando uma forte desigualdade intermunicipal ainda maior do que a macrorregional.

Todavia, não existe uma regulamentação explícita sobre o regime de colaboração, fazendo-se necessária a construção do Sistema Nacional de Educação, pois a inexistência dessa regulamentação faz com que os esforços dos entes federados não se concretizem, devido à desarticulação destes. Nesse sentido, ocorre uma omissão dos mesmos perante as suas responsabilidades, e a população fica sem saber qual dos entes federados poderá ser cobrado. Apesar de o referido Sistema não ter se concretizado ainda, Silva e Cabral Neto (2016 apud DOURADO, 2013) destacam que os mecanismos de cooperação e coordenação para a instituição do Sistema Nacional de Educação foram criados desde 2011, tendo como base as normativas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que tratam dos Arranjos de Desenvolvimento Educacional - ADE (Parecer CNE/CEB nº 9/2011 e Resolução

CNE/CEB nº 1/2012), além do regime de colaboração (Parecer CNE/CP nº 11/2012) e da discussão sobre os consórcios públicos de educação.

Essas tentativas de modernização da gestão estatal tem se reconfigurado constantemente, em atendimento às demandas do sistema capitalista, com destaque para as indicações das agências multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Atualmente, essa adequação para atender aos ditames do capital está sendo designada como Nova Gestão Pública – NGP. Trata-se de um modelo gerencial regulador que busca aproximar as formas de produção do setor público com o setor privado, e acrescenta ao modelo anterior alguns elementos, a saber: foco em resultados, qualidade dos serviços prestados, empoderamento do cidadão para escolher entre diferentes provedores do serviço e para expressar seu grau de satisfação como usuário, *accountability*, transparência das ações (CARNEIRO, MENICUCCI, 2011). É nesse contexto que se insere o PAR como política pública educacional e seus reflexos na educação do campo, que trataremos a seguir.

O PAR no contexto da Educação do Campo

Consoante com as mudanças sofridas na gestão pública brasileira, a política educacional do país adotou a partir da década de 1990, um modelo administrativo fundamentado na NGP, com o propósito de modernizar e tornar cada vez mais eficiente e produtiva, de maneira que a reforma educacional abarcou os níveis macro (ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais de educação) e micro (escolas) dos sistemas de ensino. (CABRAL NETO, 2009).

Na esfera federal esse novo modelo gerencial ganha notoriedade com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, pelo Ministério da Educação, no dia 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), em regime de colaboração com os Municípios, Estados e o Distrito Federal, cujo propósito foi o de melhorar a qualidade da educação brasileira em todos os níveis e modalidades. Nesta mesma data foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, normatizado pelo Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), o qual, segundo Saviani (2007) se constitui como carro-chefe do PDE, por meio do qual o Governo Federal estabeleceu 28 diretrizes a serem seguidas pelos municípios, quando da elaboração do planejamento dos seus sistemas de ensino.

Por meio do PDE, o MEC vem promovendo uma reorientação no cumprimento da sua função redistributiva e supletiva no que se refere à assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Seus eixos principais, estabelecidos por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, são: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Plano de Ações Articuladas - PAR. O PDE estabelece um novo padrão de relacionamento institucional do MEC com os entes federativos, o que, nas palavras do Ministro Fernando Haddad, “inaugura um novo regime de colaboração” entre os sistemas de ensino (HADDAD, 2008). Com efeito, a execução desse Plano promove alterações substantivas na gestão educacional e escolar e promove o que ficou denominado de Relações Intergovernamentais – RIGS. O efeito mais perceptível das alterações promovidas pelo PDE no relacionamento do MEC com os entes federativos reside no condicionamento de todas as transferências voluntárias da União aos Estados e Municípios, mediante a adesão ao Compromisso Todos pela Educação.

Nesse sentido, os entes federados receberam o convite para fazer a adesão ao Plano de Metas, mediante a assinatura de um termo de adesão “voluntária”, no qual se estabelece uma parceria com a União, por meio da assinatura de convênio, e a União fica incumbida de prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios. Vale ressaltar que a referida assistência técnica não se trata de uma “bondade” do Governo federal direcionada para os municípios, uma vez que esta, de acordo com o Art. 211, da CF de 1988, é de competência da União, para com a Educação Básica. Tais convênios fazem parte do modelo de NGP, se configuram como contratos de gestão e estabelecem como metas os índices de desempenho, alinhados com o financiamento da educação. Concordamos com a análise de que...

[...] esta adesão, apesar de voluntária, trata-se de um instrumento de subordinação dos estados, municípios e distrito Federal à União, tendo em vista a dependência destes em relação à distribuição de recursos financeiros, bem como à prestação de contas à União. É importante destacar que as metas estabelecidas o Plano de Metas, foram determinadas pela União, sem consulta aos demais entes da federação, que perderam, de certa forma, a condição de protagonistas do processo. (CASTRO; TERTO; BARBOSA, 2016, p. 66).

Depois da assinatura do termo de adesão, cada ente federado assume o compromisso de elaborar um diagnóstico sobre a situação da sua rede de ensino e com base nesses dados, elaborar o PAR, criado pelo Decreto 6.094/2007, Art. 9º, o qual trata-se de “um conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa

ao cumprimento das Metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes” (BRASIL, 2007a). Seus beneficiários são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O diagnóstico da realidade educacional elaborado pelos Estados e municípios está estruturado em quatro grandes dimensões, como aponta o Quadro abaixo:

Quadro 01 – Dimensões do Plano de Ações Articuladas

DIMENSÃO 1 – Gestão Educacional	
Área 1	Gestão democrática: Articulação e desenvolvimento do Sistema de Ensino;
Área 2	Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada;
Área 3	Comunicação com a Sociedade;
Área 4	Suficiência e estabelecimento da equipe escolar;
Área 5	Gestão Financeira.
DIMENSÃO 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	
Área 1	Formação inicial de Professores da Educação Básica;
Área 2	Formação continuada de Professores da Educação Básica;
Área 3	Formação de Professores da Educação Básica para a atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas;
Área 4	Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03;
Área 5	Formação de Profissionais da Educação (funcionários).
DIMENSÃO 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação	
Área 1	Elaboração e Organização das práticas pedagógicas;
Área 2	Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
DIMENSÃO 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	
Área 1	Instalações físicas gerais;
Área 2	Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública;
Área 3	Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considere a diversidade das demandas educacionais.

Fonte: Silva; Cruz (2015, p. 7 apud SANTOS; OLIVEIRA; CARDOSO, 2017).

O momento que sucede à elaboração é a análise do Plano pela equipe técnica do MEC, e se o mesmo for aprovado pelos técnicos, procede-se a assinatura do Termo de Cooperação entre a União e o Município. Só depois dessa ação é que os recursos são liberados. O monitoramento e acompanhamento das ações do PAR são de responsabilidade de um comitê local, composto de representantes da sociedade civil, Ministério público, Conselho Tutelar, dirigentes da educação pública, dentre outros.

Tratamos nesse texto das ações do PAR nas escolas do campo em três municípios baianos contextualizados abaixo. O marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu Artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário, para

atender às condições climáticas de cada região. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década de 1990.

A gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo”, é oriunda do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), realizado em Brasília em 1997 e, logo após, em 1998, 2004 e 2015 com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal como, o Ministério da Educação - MEC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e as Universidades Federais e Estaduais, entre outros. Posteriormente, as mobilizações sociais se intensificaram e incorporaram a luta pela Educação do Campo, por intermédio das ações e reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em harmonia com outros movimentos urbanos. (SANTOS, 2013).

Dessas lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria nº. 83 de 28 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, dentre outras. Essas são legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais de ensino. Quanto às ações do PAR, alguns programas específicos para o campo são: Programa Escola Ativa, Programa Projovem Campo Saberes da Terra, Programa Escola da Terra, PDDE Campo, PDDE Escola Sustentável, dentre outros.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O método utilizado está baseado no Materialismo Dialético de Marx, e a metodologia foi qualitativa de caráter exploratório, visando a obtenção de resultados mais concisos e

esclarecedores das questões que nos conduziram a essa pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola.

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura e documental das políticas públicas que estão sendo implementadas nos municípios investigados, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para verificar o resultado obtido com a implementação das políticas educacionais do PAR, tanto do ponto de vista das secretarias municipais como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores no intuito de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais. Vale ressaltar que utilizamos nomes fictícios tanto para os entrevistados como também, para as unidades de ensino como forma de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Realizamos também na coleta de dados a aplicação de quarenta e quatro (44) questionários de questões abertas e fechadas em cada município para professores das escolas do campo, que atuaram como sujeitos da pesquisa. Estes questionários serviram para investigar aspectos sobre a implementação das políticas educacionais e a profissão docente, tais como: formação inicial e continuada, planejamento escolar, gestão escolar, infraestrutura e concepção de educação do campo.

Para análise dos dados, temos como referência a metodologia dialética visto que “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” (KOSIK, 1997, p. 20). Salientamos que nesse texto trazemos apenas de uma parte dos dados analisados, pois os dados gerais não cabem no limite estabelecido pelas normas do periódico.

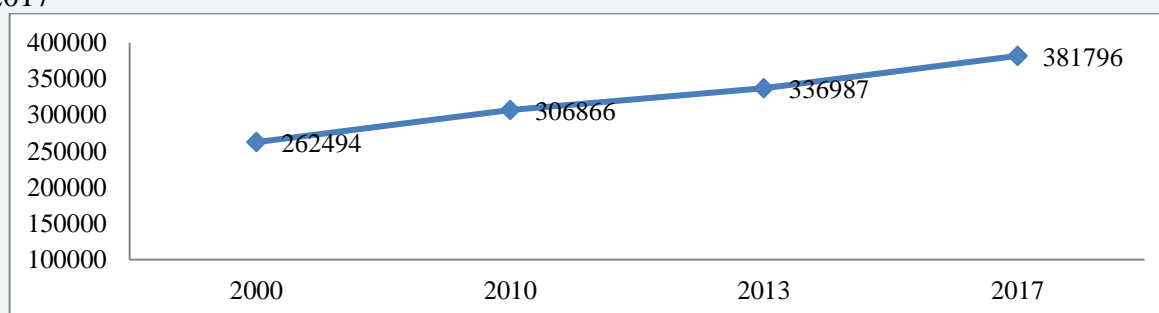
Situando o contexto da pesquisa

A Bahia, espaço da nossa pesquisa, se insere neste Plano de Ações Articuladas como política pública advinda do Governo Federal e, desta forma, para uma melhor compreensão, se faz necessário descrever sucintamente este estado baiano. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a Bahia alcançou 14 milhões de habitantes em 2010, sendo a maior população do Nordeste e o quarto Estado mais populoso no Brasil

(perdendo apenas para São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro). A população baiana representa 26,4% da população nordestina e 7,3% da população brasileira. Os 14 milhões de habitantes estão distribuídos em quatrocentos e dezessete (417) municípios. Somente a capital Salvador concentra 2,6 milhões de habitantes, o que corresponde a 19% da população baiana. Em seguida, os municípios mais populosos são Feira de Santana com 556,6 mil habitantes (4%) e Vitória da Conquista com 306 mil habitantes (2,2%). Dentre esses municípios, destacamos para a nossa coleta de dados, Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna os quais são objetos desta pesquisa no que se refere às ações do PAR.

De acordo com estimativa realizada pelo IBGE, em 2013, o município de Vitória da Conquista possuía 336.987 habitantes. Aplicando a mesma taxa de crescimento estimada pelo IBGE para o período de 2010-2013, foi projetada uma população total de 381.796 habitantes para 2017. O Gráfico abaixo apresenta o crescimento da população total do município entre 2000 e 2013 e a projeção para 2017.

Gráfico 1: Crescimento Populacional de Vitória da Conquista (2000-2013) com projeção para 2017



Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do IBGE, 2017.

Vale ressaltar que o município de Vitória da Conquista tem oito (8) municípios limítrofes, a saber: Cândido Sales, Belo Campo, Anagé, Planalto, Barra do Choça, Itambé, Ribeirão do Largo e Encruzilhada. (PMVC, 2017).

Quanto ao município de Ilhéus/BA, este se encontra inserido no tradicional território produtor de cacau. Ilhéus possui uma população de 184.236 habitantes (IBGE, 2010); deste contingente, 84,28% (155.281) pessoas residem no meio urbano e 15,72% (28.955) pessoas moram no campo. A superfície municipal estende-se por 1.841 km², e registra densidade demográfica de 119,10 habitantes/km². Ilhéus faz limite territorial com nove (9) municípios: Aurelino Leal, Buerarema, Coaraci, Itabuna, Itacaré, Itajuípe e Itapitanga, sendo um dos municípios de maior extensão territorial da região, com 1.760,004 Km². Ilhéus apresenta clima do tipo tropical úmido. A temperatura média oscila entre 22° e 25° C, maior e menor

amplitude térmica registra-se na faixa costeira, devido à alta frequência de nebulosidade. O regime pluviométrico atinge 2.000/2.400 mm/ano, com chuvas bem distribuídas. A vegetação compõe-se por remanescentes da Mata Atlântica e biomas associados – manguezais e restingas. (IBGE, 2010).

No que se refere ao município de Itabuna, trata-se de um município brasileiro localizado no sul do estado da Bahia. Possui uma área total de 432,244 km² e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia, estando em torno de 333 quilômetros de distância dessa cidade via *ferryboat*. É a quinta cidade mais populosa da Bahia com uma população estimada em 2016, de 220.386 habitantes (IBGE, 2010). A cidade de Itabuna, em conjunto com o município vizinho de Ilhéus, forma uma aglomeração urbana classificada pelo IBGE como uma Capital Regional B, exercendo influência em mais de quarenta (40) municípios que, juntos, apresentam pouco mais de um milhão de habitantes.

A tabela que segue abaixo traz alguns dados relevantes para nossa pesquisa porque refletem a materialidade das ações e intenções do Estado interventor brasileiro nas escolas do campo e da cidade, e aqui, faremos o recorte dos três municípios do Estado da Bahia: Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus.

Tabela 01 - Alguns Programas e Projetos Federais para Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus

PROGRAMAS E PROJETOS	2013						2014						2015						2016					
	V/C		ITABUNA		ILHEUS		V/C		ITABUNA		ILHEUS		V/C		ITABUNA		ILHEUS		V/C		ITABUNA		ILHEUS	
	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID
PDE	-	-	-	-	-	-	04	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
PDDE UNIDADE EXECUTORA	138	63	-	-	-	-	140	64	-	-	-	-	131	65	-	-	-	-	131	65	-	-	13	33
MAIS EDUCAÇÃO	69	41	02	30	-	-	72	41	03	39	-	-	13	15	03	38	-	-	23	15	01	23	13	28
PDDE ACESSIBILIDADE	02	07	-	-	-	-	04	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
PDDE-ÁGUA	-	-	-	-	-	-	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	-	-	-	1	-
PDDE-CAMPO	35	-	-	-	-	-	34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-	2	-
ATELETA NA ESCOLA	19	15	-	-	-	-	36	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
PDDE ESCOLA SUSTENTAVEL	11	11	-	-	-	-	03	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	06	-	-	-	-	-
MAIS CULTURA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSPORTE ESCOLAR CAMINHO DA ESCOLA	-	-	09	-	-	-	-	-	09	-	-	-	44	-	09	-	-	-	44	-	07	-	-	-
TRANSPORTE- CONTRATADO	-	-	06	12	-	-	-	-	06	10	-	-	42	-	06	10	-	-	42	-	06	10	13	-

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados coletados junto às Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus, 2017.

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE – ou Unidade Executora é um programa que auxilia as escolas com recursos financeiros destinados à compra de materiais de bens de capital e custeio como forma suplementar de manutenção das escolas públicas. Nesse

contexto, observamos na tabela nº 01 que no ano de 2013, somente Vitória da Conquista recebeu este Programa, sendo cento e trinta e oito (138) escolas do campo contempladas e sessenta e três (63) localizadas na zona urbana do referido município.

No ano de 2014 não houve grandes avanços quantitativos quanto ao PDDE – Unidades Executoras nas escolas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, visto que o acréscimo foi apenas de duas (2), ou seja, de cento e trinta e oito (138) para cento e quarenta (140) escolas do campo, enquanto que na cidade o Programa atingiu uma (1) unidade executora a mais que no ano anterior, passando de sessenta e três (63) para sessenta e quatro (64). Já em 2015 e 2016 Vitória da Conquista manteve o mesmo número de Unidades Executoras que foi de cento e trinta e cinco (135) no campo e sessenta e cinco (65) na cidade, com decréscimo de cinco (5) unidades executoras no campo e o aumento de duas (2) unidades executoras na cidade, em relação ao ano de 2014. O município de Ilhéus só aparece na tabela no ano de 2016 com treze (13) Unidades Executoras no campo e trinta e três (33) na cidade, enquanto que o município de Itabuna não apresenta dados ao referido Programa durante todo o período pesquisado.

Quanto ao Programa Mais Educação², o mesmo foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Este se constitui como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes Estaduais e Municipais de ensino, o qual amplia a jornada escolar nas instituições públicas, para no mínimo sete (7) horas diárias por meio de atividades optativas nos campos de atuação, como 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 (BRASIL, 2007c).

Através do projeto educativo desenvolvido pela escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o campo de atuação Acompanhamento Pedagógico. O detalhamento de cada atividade em termos de ementa, de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2007c).

² Em 2016 o Programa Mais Educação passou a ser chamado de Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

Nos anos de 2013, 2014 e 2015 de acordo os dados expostos na tabela 01, os Municípios de Vitória da Conquista e Itabuna receberam o Programa Mais Educação para ser desenvolvido em suas unidades de ensino. O primeiro município citado recebeu este Programa no ano de 2013 em sessenta e nove (69) unidades de ensino no campo, enquanto que na cidade foram somente quarenta e uma (41) unidades de ensino. Em Itabuna neste mesmo período, apenas duas (2) escolas do campo receberam o Mais Educação, enquanto que na cidade somaram um quantitativo de trinta (30) escolas com o referido Programa. Percebe-se que no município de Itabuna nesse período houve uma disparidade muito grande de ações do Programa para a cidade, enquanto que o campo somente duas (2) unidades de ensino contaram com essa ação.

Ao depararmos com as falas dos sujeitos entrevistados quanto ao Programa Mais Educação, notamos que as informações se diferem, seja pela satisfação atribuída ao nível de aprendizagem pelos alunos envolvidos no Programa, ou mesmo pela insatisfação por parte de alguns professores e coordenadores, devido a falta de compromisso de parte dos gestores quanto à má administração dos recursos financeiros, pois uma vez que estes não cumprem com suas atribuições no que se refere à prestação de contas, a escola fica impossibilitada de receber recursos em uma próxima etapa, como evidencia o trecho abaixo:

A escola não tem Mais Educação. A direção anterior trabalhou com o Mais Educação, mas segundo a Secretaria, a escola ficou impossibilitada de receber o Mais Educação porque as contas não bateram; houve uma prestação de contas fraudulenta. Então a escola ficou impedida de receber todo e qualquer Programa que envolve dinheiro pela escola. Não só essa escola como todo o círculo ficou impossibilitado de receber qualquer incentivo econômico, dado à prestação de conta que não bateu corretamente. (ARTICULADOR¹ DA ESCOLA FARTURA EM VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016).

Portanto, a má administração dos recursos financeiros implica não apenas na falta de continuidade do Programa, mas também, de todos os demais Programas que envolvem dinheiro para esta e qualquer outra escola que se encontra na mesma situação.

Em 2014, Vitória da Conquista contou com setenta e duas (72) unidades de ensino no campo e quarenta e uma (41) na cidade. Em Itabuna somam 3 unidades de ensino no campo e trinta e nove (39) ofertadas na cidade. Em 2015 Vitória da Conquista atendeu treze (13) unidades no campo e quinze (15) na cidade; já em Itabuna apenas três (3) unidades atuaram com o Programa no campo, e na cidade foram trinta e oito (38) unidades. Para o ano de 2016 todos os municípios pesquisados ofereceram o Mais Educação, estando Vitória da Conquista

com vinte e três (23) unidades no campo e quinze (15) na cidade. Itabuna segue com a mesma lógica anterior de mais ações na cidade do que no campo, tendo apenas uma (1) unidade no campo e vinte e três (23) na cidade. Ilhéus aparece com treze (13) unidades nos espaços campestres, enquanto que na cidade estes números sobem para vinte e oito (28) unidades atendidas pelo Programa supracitado.

Observamos até o momento que as ações do Governo Federal através do PAR, que tem como ação estratégica o Programa Mais Educação para os Estados e Municípios, é uma política de valorização do meio urbano em detrimento do campo, isto é constatado devido ao fato de a quantidade de atendimento do Programa nos municípios de Itabuna e Ilhéus ser maior na cidade do que no campo. O Município de Vitória da Conquista foi o único a executá-lo com maior número nas escolas do campo, exceto no ano de 2015 onde houve um investimento de somente treze (13) unidades no campo e quinze (15) na cidade.

Segundo Santos (2012, p. 45),

A educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil-colônia, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo essa exclusão aparece de forma ainda mais perceptível. O histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios no século XX contribuiu para que o Estado não priorizasse a escolarização dos povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador.

Essa realidade trazida por Santos (2012) reflete em ações do Governo Federal materializadas até aqui, em Programas que, segundo esse mesmo governo, buscam desenvolver a qualidade da Educação Básica, mas, que na verdade os dados mostram pelo quantitativo de escolas atendidas por estes programas no meio rural, uma política de inferiorização do homem do campo através de ações dicotômicas que não buscam a emancipação desse sujeito, senão a manutenção excludente do modo de produção capitalista que versam sobre um atendimento de programas, preponderantemente, nas escolas da cidade do que, necessariamente, para a população campestre.

O PDDE Acessibilidade tem como objetivo desenvolver, através das escolas, condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito deste Programa, são financiáveis as ações voltadas para a adequação arquitetônica, em seus diversos aspectos, como rampas, sanitários, via de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e

sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis, bem como, condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

Nos municípios pesquisados este Programa contemplou apenas o Município de Vitória da Conquista, em 2013 e 2014, sendo que em 2015, nenhum dos municípios recebeu recursos destinados ao atendimento com acessibilidade nas escolas. Em 2013, Vitória da Conquista funcionou em duas (2) unidades de ensino no campo e sete (7) na cidade; já em 2014 esse atendimento foi para quatro (4) nas escolas do campo e regrediu para duas (2) escolas na cidade. Logo após, temos o Município de Ilhéus que aparece na tabela com apenas duas (2) escolas no campo.

Quanto ao PDDE Água foi criado por meio da Resolução do FNDE nº 32, de 13 de agosto de 2012, e tem como objetivo destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas para garantir as adequações necessárias ao abastecimento de água, em condições apropriadas para o consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo, a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária. (BRASIL, 2012). Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e o esgotamento sanitário. Os recursos são liberados às escolas, e os valores são alternados a partir do número de matrículas: de quatro (4) a cinquenta (50) matrículas; de cinquenta e um (51) a cento e cinquenta (150) matrículas e com mais de cento e cinquenta (150) matrículas. (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, notamos que nenhum dos municípios pesquisados recebeu o Programa mencionado em 2013, nem no campo e nem na cidade. Em 2014, apenas sete (7) escolas do campo foram beneficiadas com este Programa em Vitória da Conquista. Em 2015 os municípios analisados não receberam o PDDE Água e somente em 2016, Vitória da Conquista voltou a receber esse Programa, contando com este atendimento em três (3) escolas do campo e, em Ilhéus este número foi menor, pois apenas uma (1) escola do campo foi contemplada por este Programa.

Outro programa analisando foi o PDDE Campo, criado por meio da Resolução do FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012, tem como objetivo desenvolver ações voltadas para a

melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes Municipais, Estaduais e Distrital, localizadas no campo. As ações são: contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas.

Este programa foi implantado no Município de Vitória da Conquista no ano de 2013 e trinta e cinco (35) escolas do campo foram atendidas; no ano de 2014 o atendimento reduziu de para trinta escolas (34) escolas. Já no ano de 2015, nenhum dos municípios pesquisados recebeu o programa do PDDE Campo. Para o ano de 2016, Vitória da Conquista e Ilhéus receberam o referido Programa, sendo duas (2) escolas atendidas no campo em ambas as cidades.

O programa Atleta na Escola foi criado pela Resolução do CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013. É uma parceria dos ministérios da Educação, do Esporte e da Defesa, além da Casa Civil, e serve de alicerce para o Plano Brasil Medalhas, com investimento de R\$ 1 bilhão em ações, cujo objetivo era de que o país ficasse entre os dez melhores colocados nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Em 2013, o Programa teve a adesão de 22.928 escolas em 4.554 municípios em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2013). Dentre esses municípios, estão Vitória da Conquista com a adesão de dezenove (19) escolas do campo e quinze (15) na cidade no ano de 2013, e Ilhéus com duas (2) escolas que aderiram ao Programa no campo e duas (2) na cidade no ano de 2016. Em período anterior a 2015, Vitória da Conquista contemplou trinta e cinco (35) escolas do campo e vinte e quatro (24) escolas na cidade.

Já o PDDE Escola Sustentável foi criado pela Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, e está presente apenas no Município de Vitória da Conquista, onde, em 2013 houve a adesão de onze (11) escolas do campo e onze (11) escolas na cidade. Em 2014, esses dados caem e vão para três (3) escolas no campo e quatro (4) na cidade. Para 2015, não houve adesão de nenhum destes municípios investigados, e em 2016, mais uma vez, Vitória da Conquista aparece com atendimento de mais seis (6) unidades de ensino no campo e seis (6) na cidade. Quanto ao Programa Mais Cultura, não houve adesão deste pelos municípios pesquisados.

O programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007, é uma das ações do PDE, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a

redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na Educação Básica das escolas do campo das redes estaduais e municipais (BRASIL, 2007d). Entretanto, esse programa foi alvo de diversas denúncias de utilização irregular, e, por isso, o MEC publicou a Resolução CD/FNDE, nº 45, de 20 de novembro de 2013, para regulamentar as normas para a utilização destes veículos escolares. Cumpre destacar que o município de Ilhéus foi alvo de denúncias nesse sentido, em denúncias feitas pelo Conselho Municipal de Educação, que foram publicadas pelo Agravo Blog, onde consta: “Depois de várias denúncias feitas pelo Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - em Ilhéus, um ônibus do Programa Caminho da Escola foi flagrado na manhã desta quarta-feira (29), na Barra de Itaípe, transportando funcionários para o trabalho, o que não é permitido pela legislação” (Online3). De acordo com o Artigo 3º da Resolução nº 45/2013, os veículos do programa Caminho da Escola “são destinados para uso exclusivo no transporte dos estudantes matriculados nas escolas das redes públicas de ensino básico e instituições de educação superior”, sendo vedada, portanto, a utilização para transportar servidores e pessoas alheias à educação. A mesma norma diz ainda que será considerada utilização indevida dos veículos de transportes escolares em desacordo com os dispositivos da resolução, sujeito o agente público às sanções na forma da legislação aplicável.

O Município de Itabuna foi o primeiro a receber, através da adesão, os ônibus do Programa Caminho da Escola. Entre os anos de 2013 a 2015 Itabuna recebeu nove (9) ônibus, mas, em 2016 houve uma redução para sete (7) ônibus disponibilizados ao transporte de alunos para as escolas do campo nesse município. Entretanto, apesar desses números apresentados, nos chamou a atenção a fala de uma entrevistada sobre essa questão do transporte escolar em Itabuna:

Das cinco escolas que eu atendo somente uma possui o transporte escolar. As outras o traslado da criança das suas casas até a escola se dá via a pé ou de carona, por outros transportes até de outros municípios. **Infelizmente Itabuna ainda não oferece transporte para todas as crianças.** Inclusive é um grande problema, principalmente no eixo em que eu trabalho entre Itabuna e Itajuípe, porque os pais têm tirado muitas crianças da escola por Itabuna não oferecer transporte. Estão tirando e colocando em escolas de

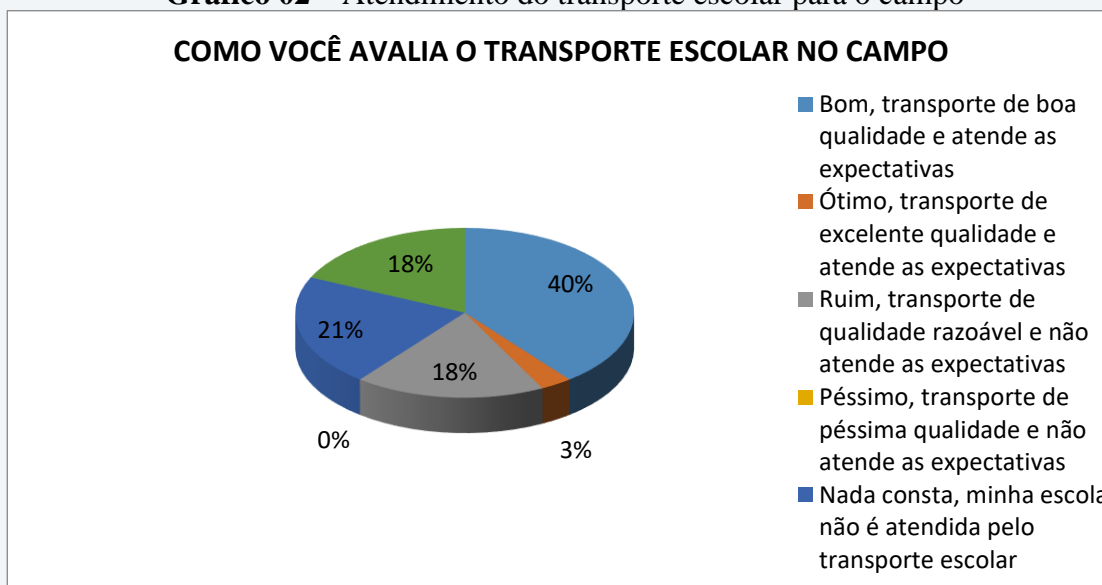
3 A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – SMED - define a função de articulador como um profissional da educação que auxilia na gestão da escola, ou seja, é como um vice-diretor sem nomeação para assumir essa função, com vantagens voltadas mais para a SMED do que para o profissional, uma vez que ele ganha como professor e assume o papel de vice-diretor, que ganha um pouco mais.

Itajuípe, porque o carro passa exatamente na porta. (COORDENADORA DE ESCOLA DO CAMPO EM ITABUNA, 2016, grifo nosso).

Esta fala nos remete ao Artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, o qual entre tantos direitos garantidos à criança e ao adolescente assevera “o direito à educação”. Este é, portanto, um direito social, um direito à cidadania; uma garantia às pessoas em idade escolar com vistas no acesso e na permanência às instituições educativas. (BRASIL, 1988, p. 138).

Quanto à Vitória da Conquista, este município auferiu e manteve entre 2015 e 2016, uma frota de quarenta e quatro (44) ônibus. Diante do exposto, no tocante ao transporte para os alunos do campo, reiteramos que assegurar as vagas não é o suficiente para os indivíduos terem acesso ao estudo, faz-se necessário disponibilizar o transporte das crianças e adolescentes à escola, bem como condições favoráveis nas estradas para o tráfego dos veículos. Egami et al. (2008 apud SILVA; ARNT, 2008) afirmam que o transporte é essencial para o acesso dos alunos que residem na área rural às escolas nesse espaço.

Quanto ao transporte contratado podemos identificar o quantitativo de seis (6) ônibus contratados para o transporte de professores que atuam no campo e doze (12) para o transporte de professores na cidade do Município de Vitória da Conquista, no ano de 2013. Enquanto que no ano seguinte esse número é mantido para os professores das escolas do campo, para a cidade houve redução para dez (10) ônibus. Ocorre que esse quantitativo aumentou muito devido a quantidade de alunos e professores, pois a rede municipal de ensino compõe atualmente um quantitativo de 42.000 alunos matriculados na Educação Básica e 1700 professores, entre contratados e efetivos (SMED, 2017). Assim, nos anos de 2015 e 2016 a frota para o transporte de professores para atuarem no campo, foi de quarenta e dois (42) ônibus e vans. Já em Itabuna, no ano de 2016, este número foi de seis (6) ônibus para o transporte de professores do campo e dez (10) ônibus para transporte de professores dentro da cidade. Em Ilhéus, no ano de 2016, a frota foi de treze (13) ônibus para o transporte de professores para o campo. Perguntamos no questionário aos sujeitos da pesquisa sobre a qualidade do transporte escolar de Vitória da Conquista, e obtivemos um resultado de 43% somando o total das respostas entre bom e ótimo, enquanto que 18% consideram ruim. Tais dados estão evidenciados no Gráfico abaixo.

Gráfico 02 – Atendimento do transporte escolar para o campo

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados coletados junto à SMED de Vitória da Conquista, 2017.

Não é demasiado ratificar que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores para chegarem aos espaços educativos campesinos, como a distância casa/escola, o transporte inadequado e as vias de acesso em condições inadequadas para o tráfego dos veículos. Todas essas inferências nos remetem às incoerências no cumprimento do que foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/1996, em seu Artigo 3º, inciso I ao evidenciar a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos nas escolas.

É na esteira do processo de análise de todos esses Programas, que reiteramos o quanto estes se constituem como arcabouço de medidas econômicas de descentralização de recursos financeiros para Estados e Municípios, que segundo o Governo Federal poderão melhorar a qualidade da Educação Básica nos municípios brasileiros. E, de acordo com Rodríguez (2004):

Para o enfrentamento da crise econômica e o ajustamento da economia alguns países da América Latina, em especial o Brasil, tem buscado efetivar a descentralização via municipalização da educação. Essa ação visa renovar os sistemas educativos modernizando-os segundo as exigências da economia capitalista. Como elemento da reforma educacional a descentralização da oferta educativa corresponde à redefinição do papel do Estado, em sua relação com os demais entes federados, para a garantia do direito à educação. Com foco nas novas exigências do mercado a reforma educacional dos anos de 1990 impulsionou as mudanças nos padrões da gestão pública e no funcionamento dos sistemas educacionais. (RODRIGUEZ, 2004 apud BARLETA, p. 128, 2015).

Assim, segundo a autora supracitada, à medida que o Estado assume a descentralização da oferta educativa, necessariamente ele se coloca como mediador e interventor das exigências do sistema capitalista, garantindo que o mercado financeiro permaneça equilibrado e utiliza dos programas educacionais para obtenção de seus objetivos econômicos, que pela sua própria natureza de origem, não garantem qualidade na Educação Básica, uma vez que não dá abertura para que Estados e Municípios, de acordo as suas especificidades, façam seu planejamento participativo e democrático voltado às suas realidades, mas atende, de forma declarada, aos interesses dos empresários. Nessa direção, as demandas dos municípios são discrepantes para a superação das contradições expostas pela dinâmica da exploração do capital e, podemos verificar também através das análises feitas nesta pesquisa, o quanto os municípios ainda estão distantes de atingir uma educação emancipatória.

Em se tratando da quantidade de escolas e de alunos nos municípios pesquisados, observamos que a cada ano o número de alunos tem diminuído nos espaços campestres, conforme mostram as tabelas que se seguem:

Tabela 02 - Quantidade de escolas e alunos da rede municipal de ensino de Itabuna

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
2013	31	78	109	824	19.541	20.365
2014	25	78	103	668	18.747	19.415
2015	25	75	100	669	18.040	18.709
2016	24	73	97	560	16.752	17312

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED – de Itabuna/BA, 2017.

Os dados apresentados na Tabela 02 apontam para uma realidade que vem se tornando constante nos municípios brasileiros e os municípios pesquisados não estão distantes desta realidade, uma vez que desde 2013 as escolas do campo vêm sendo fechadas. Em Itabuna, das trinta e uma (31) escolas do campo, sete (7) foram fechadas, passando para vinte e cinco (25) escolas em 2014 e 2015. Em 2016, mais uma escola foi fechada e agora temos apenas vinte e quatro (24). Esse fenômeno também tem ocorrido nas escolas da cidade, mas não na mesma proporção, conforme dados apresentados.

A Tabela 03 apresenta os dados referentes ao município de Ilhéus durante os anos de 2016 e 2017:

Tabela 03 - Número de escolas e alunos na rede municipal de ensino de Ilhéus

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
2016	13	38	51	5.087	16.196	21.283
2017	13	38	51	4.972	14.558	19.530

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus/BA, 2017.

Ao analisarmos os dados acima, percebemos que o município de Ilhéus manteve o mesmo número de escolas tanto no campo quanto na cidade, nos anos de 2016 e 2017. Quanto à quantidade de alunos matriculados, há uma variação muito grande, pois o êxodo rural provocado pelo processo de colonização do nosso país desde o Brasil Império, fez com que o campo fosse esvaziado e esses reflexos ainda continuam presentes, também, nos municípios pesquisados. Em 2016, foram matriculados cinco mil e oitenta e sete (5.087) alunos em escolas do campo de Itabuna, e em 2017, há um decréscimo para quatro mil e novecentos e setenta e dois (4.972) alunos matriculados. O mesmo fenômeno acontece na cidade: em 2016 eram dezesseis mil e cento e noventa e seis (16.196) alunos matriculados nas escolas e em 2017 tem apenas quatorze mil e quinhentos e cinquenta e oito (14.558) alunos.

No tocante ao número de escolas e alunos matriculados no município de Vitória da Conquista, apresentamos a tabela abaixo:

Tabela 04 – Número de escolas e de alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
2016	140	62	202	14.789	27.211	42.000
2017	117	72	189	13.560	28.440	42.000

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados fornecidos pela SMED, Vitória da Conquista, 2017.

Os dados apresentados na Tabela 04 são preocupantes, uma vez que em 2016 eram cento e quarenta (140) escolas nos espaços campestres, e em 2017, evidencia-se um decréscimo proveniente do fechamento de vinte e três (23) escolas. Como fora mencionado, essa é uma realidade comum aos municípios brasileiros, pois a política de retirada do homem do campo torna-se cada vez mais acirrada. Isso ocorre por consequência de um capitalismo sociometabólico que, segundo Mészáros (2014), descaracteriza a importância e a relevância da fixação do homem do campo como mecanismo de garantia de continuidade das áreas urbanas. Em Vitória da Conquista, apesar da redução do número de escolas e dos alunos no

campo, o número geral de matrículas se manteve, visto que houve um aumento considerável quanto a abertura de novas escolas na cidade.

Portanto, as análises das políticas educacionais no contexto da pesquisa evidenciaram a racionalidade do Estado como regulador, sob a batuta do capitalismo, presente para exercer o controle por meio das ações da NGP que descentraliza as políticas públicas. Os fenômenos depreendidos da sua relação com os entes federados sofrem influências das decisões políticas de âmbito micro e macro, porém, ficou evidente que as ações do PAR devem ter o acompanhamento sistemático do MEC, bem como o monitoramento do comitê local, para que as escolas do campo possam ser melhor atendidas.

Algumas conclusões preliminares

As mudanças ocorridas no Brasil, desde a década de 1970, provocaram transformações que mudaram a forma de gerir as políticas públicas e o relacionamento do Estado para com a sociedade civil. Para se adequar à nova ordem mundial de cunho neoliberal, estabelecida pelos países centrais a partir da crise do Estado de Bem-estar-social, o Brasil reconfigurou a sua forma gestão, pois tinha um modelo pautado na racionalidade técnica weberiana, e, a partir da década de 1980, estabeleceu um novo pacto federativo fundamentado na colaboração entre os entes federados, cujo modelo gerencial, inspirado na iniciativa privada, passou a ser pautado na regulação estatal, com metas estabelecidas para alcançar maior produtividade e eficiência.

Nas políticas educacionais essas diretrizes chegaram acompanhadas de um discurso ideológico naturalizado, por meio do qual se acreditou que é necessário modernizar para melhorar a qualidade da Educação Básica. Ao obedecer esses preceitos neoliberais, a política estatal se voltou para a adesão da alternativa mercadológica proposta pelo Banco Mundial e pela OCDE, de uma gestão educacional focada nos resultados e nos índices de desempenho, os quais foram incorporados no planejamento das políticas da educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, mediante a assinatura pelos entes federados, do Termo de Compromisso Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e a elaboração do Plano de Ações Articuladas.

Esse novo modelo de planejamento baseado na NGP, traz elementos importantes para a melhoria da Educação Básica, no que diz respeito ao acompanhamento, monitoramento e os recursos investidos para atingir a qualidade nesse nível educacional. Entretanto, observamos

que tais pressupostos neoliberais reduzem o papel do Estado na condução das políticas educacionais, pois este passa a ser regulador, promotor e centralizador de políticas planejadas de forma vertical, porém, com um discurso legal de que age de maneira descentralizada. Observamos que tanto o Plano de Metas como o PAR, contraditoriamente, divulgam que primam pela descentralização das ações. Entretanto, as ações disponíveis *online* para os entes federados fazerem a adesão, não dão a opção de que mudanças sejam feitas *in loco*, demonstrando a centralização do planejamento na esfera nacional para a implementação em âmbito municipal ou estadual, sem que estes participem do planejamento.

No que se refere às ações do PAR para as escolas do campo nos municípios pesquisados, observamos que no recorte temporal utilizado para coleta de dados (2013-2017), houve algumas ações implementadas por meio de vários programas educacionais, a saber: Escola Ativa, Escola da Terra, Programa Nacional do Transporte Escolar – PNATE, Programa Nacional para Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, Projovem Campo Saberes da Terra, além de outras. Os dados demonstraram que nos municípios investigados acontecem ações que contemplam as várias dimensões do PAR apresentadas no Quadro 01. Ou seja, encontramos ações voltadas para a formação docente para a estrutura física das escolas que serão apresentados em outros textos. Porém, os dados evidenciaram que essas ações ainda não acontecem de maneira satisfatória, e que as escolas da cidade são sempre priorizadas em detrimento do campo. Lamentavelmente, detectamos que as escolas campesinas nos municípios investigados estão sendo fechadas e o transporte escolar tem sido utilizado em alguns casos para levar o aluno do campo para a cidade, negligenciando os seus direitos de estudar na sua comunidade conforme preconiza a legislação vigente.

Portanto, a política educacional brasileira nos moldes do PAR faz parte de um contexto geral que serve aos propósitos do sistema capitalista, ao adotar o modelo de gestão pública que atende mais aos interesses do mercado do que dos cidadãos. E em seu contexto singular, nesse caso os municípios pesquisados, a ressonância dessas políticas têm sido de dependência das decisões do Governo Federal, uma vez que os formulários preenchidos no diagnóstico das ações pelos municípios já vêm com itens preestabelecidos pelo Sistema de Monitoramento do MEC – SIMEC, de maneira que os entes federados não têm autonomia para fazerem proposições.

Finalmente, demarcamos que as análises sobre as políticas públicas educacionais brasileiras levantadas ao longo desse texto, demonstraram que a melhoria da qualidade do

ensino, requer um trabalho conjunto entre os entes federados, e que o planejamento coletivo é necessário. Entretanto, reconhecemos que os dados aqui apresentados fazem parte dos fenômenos depreendidos das contradições presentes na sociedade capitalista, influenciada pelo mercado, que no momento atual, apresenta como alternativa a centralização e controle do Estado, o qual realiza uma descentralização de maneira coordenada para manter os mecanismos de regulação e controle em todo o território brasileiro.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luís. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de. SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, p. 39-70, 2010.

ARRECHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, jun. vol. 14, n. 40. São Paulo.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/616>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Vozes. 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15 Jan. 2017.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. **Parecer nº 09, de 30 de agosto de 2011.** Dispõe sobre a proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 Fev. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 Fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 4 de julho de 2012.** Dispõe sobre o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: Conselho nacional de educação, Câmara da Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11616-pcp011-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 Fev. 2017.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.** Brasília, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006.** Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 15 Fev. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução PDDE Água FNDE nº 32 de 13 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa PDDE Água. Orientações Operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 36 de 2012.** Dispõe sobre o PDDE Campo. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, que tenham estudantes na faixa etária de 12 a 17 anos matriculados no ensino fundamental e/ou médio, a fim de favorecer a disseminação da prática esportiva e o desenvolvimento de valores olímpicos e paraolímpicos entre os jovens e adolescentes, numa perspectiva de formação educativa integral que concorra para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos, no âmbito do Programa de Formação Esportiva Escolar.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 45, de 20 de novembro de 2013.** Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. 2007c.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 28 de março de 2007.** Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus, mini-ônibus, microônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. 2007d.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura costa (Orgs). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber Livro, 2009.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUSSI, Telma Maria Gonçalves. **Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes.** Brasília : Ipea, 2011.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/666>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DOURADO, Luís Fernandes. Sistema nacional de Educação. Federalismo e os obstáculos à Educação Básica. *Educ. Soc.*, vol. 34, nº 124, Campinas, p. 761-785. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 fev. 2017.

EGAMI, Cintia Yumiko et al. Panorama das Políticas Públicas do Transporte Escolar Rural. In: SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2008, no curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Tangará da Serra, 2008. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf. Acesso em: 12 fev. 2017.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em belo horizonte. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/570>. Acesso em: 19 fev. 2017.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FARIAS, Laurimar de Matos; SOUSA, Raimundo. Plano de Ações Articuladas: controle do poder central da Educação Básica no âmbito de municípios no Brasil via instrumentação legal. In: CASTRO, Alda Maria Duarte; CHAVES, Vera lúcia Jacob; SILVA, Marcelo Pereira da. (Org.). **Plano de ações articuladas: propostas, cenários e desafios**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008. 23 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9ª ed. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010/IBGE**. Vitória da Conquista, BA, 2017.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

MARÍN, Jorge Garcia. Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/513>. Acesso em: 14 fev. 2017.

MARTINS, Paulo de Sena. FUNDEB, **federalismo e regime de colaboração**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, KARL. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1982.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>. Acesso em: 15 fev. 2017.

REBELO, Piedade Vaz; BORGES, Graciete Franco. Contributos para o estudo do desenvolvimento do adulto: reflexões em torno da generatividade. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/603>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RODRÍGUEZ, Margarida Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análise e perspectivas. In: BARLETA, Ilma de Andrade. Diagnóstico do Plano de Ações Articuladas: o perfil da gestão da educação municipal. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5290/5071>. Acesso em: 14 fev. 2017.

SANO, Hironobu. **Articulação horizontal no federalismo brasileiro**. Os conselhos de secretários estaduais. Tese de doutorado apresentada na Escola de Administração de empresas de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. 2008.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação**. O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Análise das políticas públicas educacionais implementadas no contexto das escolas municipais**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/BA. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos; OLIVEIRA, Niltânia Brito; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. O Plano de Ações Articuladas em Escolas do Campo na Bahia. In: III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana, **Anais**: Erechim/RS, 29, 30 e 31 de Mar. 2017.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/623>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** Vol. 28, nº 100, p. 1231-1255. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O Plano de Ações Articuladas: desafios para a gestão educacional. In: **Revista Fundamentos**, v.2, n. 2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí.

SILVA, Rute Regis de Oliveira; CABRAL NETO, Antônio. O Plano de Ações Articuladas no contexto do federalismo brasileiro. In: CASTRO, Alda Maria Duarte; CHAVES, Vera lúcia Jacob; SILVA, Marcelo Pereira da. (Org.). **Plano de ações articuladas: propostas, cenários e desafios**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. Programa Escola de Gestores no Estado do Piauí: Pertinência e eficácia na visão de participantes. Mestrado em Educação. 172 f. Universidade Católica de Brasília (UCB), 2010.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal da Educação (SMED). **Setor de Legalização e Estatística**. Vitória da Conquista, 2017.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da teoria compreensiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, vol 1.

Dr^a Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE

Departamento de Ciências da Educação - DCIE

Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo –

CEPECH/GEPED/UESC/CNPq

E-mail: arlerp@hotmail.com

Ms. Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Universidade Tecnológica Nacional General Pacheco - UTN/AR

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UESB

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo -

CEPECH/GEPED/UESC/CNPq

Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente – DIFORT/UESB/CNPq

E-mail: elisangelajg@gmail.com

Mestranda Niltânia Brito Oliveira

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo –

CEPECH/GEPED/UESC/CNPq

E-mail: africa.niltania@gmail.com

Recebido em: 22 de junho de 2017

Aprovado em: 20 de julho de 2017