

Arlete Ramos dos Santos
Cláudio Pinto Nunes

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO



**Reflexões sobre políticas
públicas educacionais para o
campo no contexto brasileiro**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Arlete Ramos dos Santos
Cláudio Pinto Nunes

Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro

Salvador
Edufba
2020

2020, autores.
Direitos dessa edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico
Rodrigo Oyarzábal Schlabitiz

Imagem de capa
unsplash.com

Revisão e Normalização
Cristovão Mascarenhas e Kátia de Oliveira Rodrigues

Sistema Universitário de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Santos, Arlete Ramos dos
Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto
brasileiro / Arlete Ramos dos Santos, Cláudio Pinto Nunes. - Salvador: EDUFBA, 2020.
229 p.

ISBN 978-65-5630-035-1

1. Educação rural - Brasil. 2. Política pública – Educação. 3. Educação e
Estado - Brasil. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. I. Nunes, Cláudio Pinto.

CDD - 370.91734098164

Elaborada por Fernanda Xavier Guimarães - CRB-5/1675

Editora afiliada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

SUMÁRIO

7 **PREFÁCIO**

Capítulo 1

17 **INTRODUÇÃO**

Capítulo 2

21 **CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA NO CENÁRIO ATUAL**

Capítulo 3

93 **O PAR NO CONTEXTO DO ESTADO
GERENCIAL BRASILEIRO**

Capítulo 4

105 **O IMPACTO DAS POLÍTICAS DO PAR NOS
MICROCONTEXTOS DA PESQUISA**

Capítulo 5

135 **AS DIMENSÕES DO PAR NO CONTEXTO
DA PESQUISA**

Capítulo 6

177 **OBSERVANDO OS DADOS DOS PROGRAMAS
NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS**

Capítulo 7

203 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

207 **REFERÊNCIAS**

PREFÁCIO

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

A obra intitulada *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro* é referencial para análise de conjuntura das duas primeiras décadas do século XXI. Arlete Santos e Cláudio Nunes contextualizam o Estado brasileiro e a educação, além de evidenciarem a contradição que marca as conjunturas políticas e a constituição de políticas públicas educacionais. Possibilitam a divulgação de resultados de pesquisas educacionais realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de trazer os frutos de um projeto de pesquisa guarda-chuva que teve como objeto as políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) no estado da Bahia. A pesquisa envolveu docentes e discentes de duas universidades públicas do estado da Bahia, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, no contexto de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico e profissional e, em particular, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEDCECC).

O primeiro capítulo convida o leitor a pensar o Estado brasileiro no cenário atual, com retomada das marcas da reforma do Estado dos anos de 1990, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, e a emergência de políticas públicas “pretensamente emancipatórias”, porém com percurso delineado pelas “mesmas fabricações estereotipadas do próprio capital”, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Reflexões importantes sobre o papel do Movimento Todos pela Educação, lançado em 2006, fundado em bases de segmentos da sociedade civil e consolidado com a aglomeração de grandes grupos empresariais. O segmento empresarial constituiu ator de diálogo com os governos, com papel intenso na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. Fortaleceu-se a frente “tecnicista” e a “educação a distância” no conjunto das políticas públicas educacionais, impactando na formação docente, na produção de materiais didáticos e na formação continuada de professores. Avançou-se na direção da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos enfrentamentos gerados com o projeto Escola sem Partido, conforme demonstram os autores, e o processo de formação docente com sua adequação automática às competências da BNCC. Abriu-se caminho para a ampliação da privatização da educação em todos os níveis, com ênfase na meritocracia, na avaliação em larga escala e em processos de gestão escolar com perspectivas empresariais.

Na conjuntura analisada no primeiro capítulo, evidenciam-se coletivos de natureza empresarial e coletivos da sociedade civil vinculados a movimentos sociais, entidades de classe e entidades acadêmico-científicas, em meio a determinação gerada a partir do vínculo do Estado brasileiro com dois atores internacionais, o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os autores localizam o PAR como parte do conjunto de ações marcadas pelo funcionamento “como quase mercado”, com ênfase na formação do consumidor. Traçam esboço sobre o documento *Pátria Educadora* e as críticas tecidas por organizações da sociedade civil da área educacional, como a Associação Nacional de Política e Administração da

Educação (Anpae). Dão atenção à BNCC e aos desdobramentos em um município, salientando que embora tenha trabalhado com o proposto na Base, o coletivo municipal conseguiu uma perspectiva crítica, atentando para os princípios da Educação do Campo.

Tecem análise crítica sobre o projeto Escola sem Partido, com fundamentos nas reflexões de Gaudêncio Frigotto. Por fim, o capítulo traz a ênfase de que o atual governo federal (2019 a 2022) está fundado em pressupostos de natureza ultraneoliberal. É uma conjuntura em que os diálogos do governo ocorrem com a sociedade empresarial, sem qualquer atenção para as críticas e proposições formuladas pela sociedade civil composta por movimentos sociais da classe trabalhadora e entidades sindicais e acadêmico-científicas. Terminam o capítulo com uma reflexão sobre o processo de formação docente, inicial e a formação continuada, mediante análise das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e PNE.

É no primeiro capítulo que o leitor encontra os elementos imprescindíveis à análise de conjuntura, a saber: o cenário, os sujeitos (nacionais, internacionais, empresariais, acadêmicos, classe trabalhadora, fóruns etc.), as relações (de forças), os principais acontecimentos, a produção de documentos dos diversos sujeitos, a normatização que se constitui a partir da produção de legislação, diretrizes curriculares e pareceres. Nesse cenário, evidencia-se o papel do Estado. A conjuntura tem na sua base a estrutura da sociedade brasileira fundada nos interesses do capital, com concentração da renda, da terra e com projetos de interesse do mercado. Ou seja, as resistências/enfrentamentos existem na sociedade, porém persistem as relações desiguais enraizadas e retomadas com força na conjuntura iniciada com Temer no governo federal e piorada com Bolsonaro a partir de 2019.

No segundo capítulo, os autores analisam o PAR no conjunto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído pelo Decreto nº 6.094 de 2007. Salientam as quatro dimensões do PAR: 1. Gestão educacional; 2. Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e avaliação; 4. Infraestrutura física

e recursos pedagógicos. São expostos os marcos legais do PAR construídos entre 2007 e 2017. Na investigação, os autores deram atenção a cinco fases que marcam o PAR, a saber: a primeira fase de emergência do problema vinculado às contradições sociais no campo, como falta de formação de professores e infraestrutura das escolas; a segunda, marcada pela luta dos movimentos sociais por Educação do Campo, fazendo com que a demanda esteja na agenda governamental; a terceira, envolve a criação de mecanismos para a elaboração de políticas públicas; a quarta é marcada pela implementação de programas do PAR nas escolas do campo; e a quinta refere-se à avaliação do impacto das ações implementadas. No mesmo capítulo, os autores analisam a Educação do Campo no PAR, diferenciando-a da concepção de Educação Rural. Para eles, em que pese a Educação do Campo ter avançado desde 1998, são vários os desafios a serem superados. Citam nove desafios à vista, a saber: mudar a concepção de Educação Rural para Educação do Campo; o planejamento deve observar a tríade: escola, campo e sociedade; formação do professor em diálogo com a produção do conhecimento e das questões de pesquisas que interagem no campo; as políticas da Educação do Campo devem ter a agroecologia como princípio; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; romper com as estruturas escolares abaixo de um padrão mínimo de qualidade; combater o fechamento de escolas do campo; combater a privatização das escolas do campo; e, por fim, garantir as políticas públicas de Educação do Campo, haja vista que na BNCC a área não está contemplada.

O segundo capítulo coloca em evidência o abandono, no plano governamental, das conquistas da Educação do Campo, após quase 20 anos de lutas, resistências e experiências pedagógicas coletivas. É um capítulo que desperta no leitor o interesse pela realidade local em confronto com as disposições documentais, as presenças e ausências nas políticas educacionais. Embora a concepção de Educação do Campo tenha se consolidado em normativas e nas produções coletivas de movimentos sociais com grupos de pesquisas de universidades públicas,

a BNCC avança na ausência e negação dos povos diversos. A vigilância político-pedagógica no espaço local depende da articulação dos povos do campo e dos diversos que são silenciados no texto da BNCC e no projeto político em franco avanço no país.

Por fim, o capítulo terceiro convida o leitor a compreender a Educação do Campo no Brasil e, em particular, na região Nordeste e em municípios do estado da Bahia. É um capítulo marcado pela riqueza de conhecimentos produzidos em 15 pesquisas realizadas na pós-graduação *stricto sensu* no período de 2017 a 2020. Essas pesquisas foram realizadas em 13 municípios baianos, além de uma pesquisa que trabalhou em três estados do Nordeste: Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Norte. São pesquisas que trabalham com o método materialista histórico-dialético e que utilizam estratégias de coleta de dados, tais como: grupo focal, entrevistas, questionários e análise de documentos. Elas têm como sujeitos os diretores, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários de apoio administrativo, secretárias/os de educação, alunos e seus familiares.

No quarto capítulo, os resultados das pesquisas são apresentados segundo as quatro dimensões do PAR, a saber: dimensão 1 – Gestão educacional; dimensão 2 - Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; dimensão 3 – Práticas pedagógicas e avaliação; e dimensão 4 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Os autores tomam como referência três ciclos conjunturais, a saber: 2007 a 2010; 2011 a 2015; e 2016 a 2019. É um capítulo de uma riqueza ímpar, haja vista os resultados de pesquisas que enfatizam temas como alfabetização de adultos, gestão educacional, profissão docente, educação de jovens e adultos, formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas, organização de turmas, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), planejamento do ensino e relação com a Educação do Campo entre outros. Sobre a infraestrutura das escolas, trazem um retrato das escolas, demonstrando a continuidade da precariedade e indicando aspectos que foram melhorados, a exemplo da ampliação da rede de energia elétrica e oferta de internet.

No capítulo cinco, são indicados os programas presentes nos municípios investigados e que integram o PAR. São eles: Programa Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade; PPDE Água; PDDE Campo; PDDE Escola Sustentável; Programa Atleta na Escola e Programa Caminho da Escola. Além disso, trazem indicativos do transporte escolar, da nucleação e fechamento de escolas. O leitor encontra informações quantitativas atualizadas da realidade educacional brasileira, em particular das escolas do campo, indicando número de estabelecimentos e o decréscimo deles no período de quatro anos, número de matrículas nos estabelecimentos localizados no campo e na cidade, distorção idade-série nas escolas do campo, taxa de analfabetismo, população urbana e rural em perspectiva histórica entre outros, chamando a atenção para a região Nordeste e para municípios do estado da Bahia. Além disso, é imenso o conjunto de documentos analisados nas pesquisas, desde legislação nacional até projeto político-pedagógico da escola, passando por diretrizes, resoluções, decretos, documentos internacionais, dispositivos sobre os programas e projetos governamentais entre outros. Verifica-se o cuidado na produção das reflexões sobre as políticas educacionais, mediante o estabelecimento de relação entre o disposto na documentação e legislação com o realizado no âmbito das instituições escolares. Assim, os autores indicam as determinações das políticas e as modificações que elas recebem no espaço micro.

Compreendemos que as determinações externas advêm do projeto político em vigência na sociedade, em determinada conjuntura, e da legislação e arcabouço normativo que sustenta a política pública; advêm das interferências de organismos internacionais e, também, da força exercida pelos movimentos sociais que pautam e participam ou não da construção das políticas. Existem as determinações internas que marcam relações nas secretarias municipais de educação e nas escolas, que podem simplesmente acatar determinações externas ou reorganizá-las conforme as necessidades locais. As pesquisas, de certa

maneira, mostram o nexo entre determinações externas e internas na “implementação” das políticas.

A obra permite que o leitor identifique as relações de poder e de forças estabelecidas nas duas primeiras décadas do século XXI. No cenário, estão os atores vinculados ao poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o coletivo empresarial, a sociedade civil organizada em movimentos sociais e entidades acadêmico científicas, os conselhos normativos, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conferência Nacional de Educação (Conae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Anpae, os organismos internacionais tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), para citar alguns. O Estado, no processo de construção de políticas públicas, tem uma perspectiva de mediação conciliadora nas gestões de Lula e Dilma, porém, nas gestões de Temer e Bolsonaro, a presença da vertente empresarial está consolidada, com práticas voltadas para negação e invisibilização das críticas, demandas e proposições dos coletivos da classe trabalhadora para a educação. A Educação do Campo tem sido negada de modo expresso a partir de 2016, com extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Coordenação de Educação do Campo e da interrupção de financiamentos para a formação de educadoras e educadores do campo. O cenário está marcado pela presença do ideário privatista para a esfera social no Brasil, com experiências direcionadas para a Educação a Distância. O projeto societário em vigência a partir de 2019 é excludente e focado nas relações mercantis e na lógica da gestão empresarial nas instituições públicas. Delineia-se um Estado a serviço dos interesses do capital e uma sociedade marcada pela ampliação da desigualdade social.

É um livro que interessa a pesquisadores da educação, gestores, professores e estudantes iniciantes nos estudos educacionais. Em particular, é de interesse de todos os envolvidos com a Educação do Campo no Brasil.

Desde uma perspectiva crítica, os autores tecem reflexões sobre o Estado brasileiro e as políticas públicas educacionais vinculadas ao PAR. Colocam em evidência as relações que determinam políticas e práticas pedagógicas no campo, além de trazer indicativos de resistências e de conquistas dos movimentos sociais na esfera educacional.

É possível identificar conjunturas políticas ao longo da obra, dentre elas, os anos de 1990, quando Fernando Henrique Cardoso presidiu o Brasil por duas gestões, contexto em que foi aprovada a Lei nº 9.394 de 1996 que dispõe sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em que foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), após muitos enfrentamentos com os movimentos sociais de trabalhadores do campo. Os anos de 2003 a 2010, quando Luiz Inácio Lula da Silva presidiu o país e fortaleceu diálogos com a classe trabalhadora, criando conselhos paritários e interministeriais, conjuntura de aprovação das diretrizes operacionais da educação nas escolas públicas do campo e as complementares (2002 e 2008), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), bem como o decreto presidencial de 2010 versando sobre a política nacional da Educação do Campo e do Pronera. Terceira conjuntura com Dilma Rousseff na presidência, momento em que houve continuidade das experiências da Educação do Campo e novos programas foram constituídos, como o Pronacampo, embora com críticas dos coletivos organizados no Fórum Nacional de Educação do Campo. Essa conjuntura se estende de 2011 a 2016, uma gestão completa e outra pela metade, interrompida pelo Golpe jurídico, midiático e político de 2016. Por fim, a quarta conjuntura que se estende de 2016 a 2019, com Michel Temer na presidência do país, seguido por Jair Bolsonaro. Conjuntura extremamente difícil para os movimentos sociais de trabalhadores, haja vista a tentativa de criminalização e invisibilização deles. Além disso, o alinhamento com o segmento empresarial nas frentes política, econômica e social. As políticas públicas e o funcionalismo público sendo atacados a todo momento, em função do vínculo do Estado com os interesses do capital.

Em tempos de pandemia da Covid-19, os povos do campo têm sido impactados com políticas direcionadas para o ensino remoto e Educação a Distância, desconsiderando que parcela significativa da população do campo e da cidade que não têm acesso ao sistema de internet. Ou seja, as desigualdades sociais são evidenciadas ainda mais nesses tempos de pandemia e distanciamento social.

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

Este livro traz os resultados de um projeto de pesquisa¹ intitulado “As políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia”, que teve como objetivo analisar o impacto das políticas e programas educacionais do campo, que fazem parte do PAR, implementadas em municípios da Bahia, com recorte temporal de 2010 a 2019. Trata-se de um projeto guarda-chuva, no qual estão inseridos vários planos de trabalho de docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), estudantes de iniciação científica, mestrados do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGE) da UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB.

Os envolvidos no projeto são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual faz parte do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL) da UESB. Como saldo da nossa pesquisa já temos 13 defesas de dissertação de mestrado oriundas de planos de trabalho do referido projeto, e mais 12 dissertações em andamento que serão mencionadas

1 O referido projeto foi financiado pela UESC e contou com bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e do CNPq.

em publicações futuras. A coordenação da pesquisa é de responsabilidade do Gepemdecc/CNPq, cujo projeto teve a aprovação do Comitê de Ética da UESC, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 47785615.7.0000.5526 e Parecer nº 1.235.405.

Cumprе salientar que a Educação do Campo alcançou algumas conquistas no Brasil desde a sua origem oficial como política pública em 2002, a saber: conquista de espaços públicos de luta; divulgação das experiências da Educação do Campo em cursos específicos como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), além de outras realizadas por grupos de pesquisas em Instituições de Ensino Superior (IES) e movimentos sociais; inserção na agenda política e normativa do país; realização de vários programas governamentais – Escola Ativa; Escola da Terra; Pronera; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) etc. –; produção acadêmico-científica de natureza coletiva; organização curricular diferenciada; flexibilização do calendário escolar; ano letivo estruturado independente do ano civil; espaços de aprendizagem não só na sala de aula, mas também na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais; organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outras.

No âmbito dos movimentos sociais, a Educação do Campo surgiu antes de 2002, tendo sua gênese no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, que aconteceu em 1997, na Universidade de Brasília (UnB), momento em que contou com a participação de vários movimentos sociais do campo, além de pesquisadores, intelectuais orgânicos, e também, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), dentre outros. No momento inicial, a perspectiva proposta foi de uma educação emancipatória para os camponeses, que à época sofriam com a política estatal neoliberal e com os avanços da globalização na década de 1990, de maneira que, nessa primeira fase,

os sujeitos da Educação do Campo objetivavam a valorização da identidade e cultura campestre, e, principalmente, o objetivo da luta era que a educação ofertada para estes deveria se voltar para o modo de produção do camponês, a fim de que ele pudesse ter o desenvolvimento de todas as suas potencialidades produtivas e humanas.

Entretanto, na fase seguinte, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, as reivindicações de uma educação voltada para os anseios dos campestres se transformou em política pública, teve como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002a), e, a partir daí, ao galgar as instâncias governamentais de maneira oficializada, se transformou também em território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. Ambos, disputando um modelo educacional para o campo que pudesse atender aos seus objetivos de classe, cujo mediador dessa correlação de forças foi e continua sendo o Estado capitalista brasileiro.

Problematizamos mais à frente esse contexto de lutas, bem como as conquistas daí apreendidas. Porém, aqui cabe salientar que as pesquisas² nacionais têm destacado muitas conquistas e, ao mesmo tempo, muitos enfrentamentos na relação de interesses antagônicos entre campesinato e agronegócio no espaço rural do Brasil. No conjunto das produções acadêmicas, percebe-se que as políticas públicas educacionais têm priorizado a cidade em detrimento do campo. Por isso, é importante analisar se houve alguma alteração positiva a partir da criação do PAR, pelo governo de Luíz Inácio Lula da Silva, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), o qual trouxe ações que visaram atender às especificidades do público campestre. Portanto, o impacto de algumas dessas ações é discutido

2 É possível encontrar várias pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teses e dissertações sobre a Educação do Campo, bem como sobre as contradições enfrentadas pelos seus sujeitos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de *sites* de instituições e de movimentos sociais, como: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes>, <http://www.reformaagricultura.org.br/biblioteca> e <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

neste livro que está dividido em três partes. A primeira delas traz uma contextualização da educação no Estado brasileiro e o modelo gerencial regulador que resultou em políticas educacionais, dentre essas, o PAR; a segunda parte traz uma discussão da Educação do Campo e algumas políticas/programas do PAR, conceituando e apontando conquistas da Educação do Campo; e, por último, apresentamos os resultados da pesquisa demonstrando dados não só do lócus investigado, pois há uma preocupação em trazer alguns dados do país, da região Nordeste, do estado da Bahia e, por fim, dos municípios pesquisados, dialogando com os dados do nosso projeto guarda-chuva, mas também, com as pesquisas de mestrado demonstradas no livro. Isso foi necessário para que se compreenda que alguns resultados obtidos estão relacionados com o que acontece na política educacional desde o âmbito universal, passando pelo particular até o singular. E, em seguida, apresentamos de uma breve conclusão.

Capítulo 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CENÁRIO ATUAL

Como afirma Saviani (2009, p. 45), a formação para a cidadania é considerada tarefa da escola desde o século XIX. Porém, estamos vivendo um momento denominado de “suicídio democrático”, uma vez que agora são as próprias instituições democráticas que golpeiam a democracia. Para Santos (2013), são comuns essas manifestações da democracia dos sistemas capitalistas, pois a forma de atuação desse Estado dependerá da correlação de forças que acontecerá em cada momento histórico. No sistema capitalista, o que fundamenta essa relação é o binômio capital-trabalho, que implica a subordinação do segundo ao primeiro, garantindo formas de exploração, cuja desigualdade social é constituída como um mecanismo de legitimação que é o Estado, com todo seu aparato jurídico, militar, ideológico e burocrático.

Assim, a democracia plena não existe no sistema capitalista, tendo em vista que a presença do Estado nesse contexto tem como objetivo garantir a exploração do homem pelo homem, ou seja, “a existência do Estado e da escravidão são inseparáveis”. (MARX, 2008, p. 23) Por isso, as três qualidades básicas do contrato trabalhista que garantem a cidadania e a democracia burguesas são: que os sujeitos sejam livres, iguais e proprietários, realizando, assim, a igualdade formal e a

desigualdade real. Enquanto uns são os exploradores, outros são os explorados, porém, de forma legítima. Destarte, quanto mais desenvolvido o capital, mais ele precisa de mecanismos democráticos burgueses para se ampliar. Ou seja, o sistema capitalista propõe uma liberdade limitada e, para superar tais limitações, os trabalhadores necessitam se organizar para fazer o enfrentamento ao capital por meio da luta de classes, pois “[...] O operário deve um dia conquistar a supremacia política para estabelecer a nova organização do trabalho; para isso, ele deve abater a velha política que sustenta as velhas instituições [...]”. (MARX, 2008, p. 24) No sistema econômico vigente, a democracia capitalista moderna e a desigualdade econômica e social coexistem mutuamente com a liberdade e igualdade cívicas. Pois,

[...] a separação da condição cívica da situação de classe nas sociedades capitalistas tem, assim, dois lados: de um, o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica - e, neste sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal-, de outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe. (WOOD, 2003, p. 173)

Assim, o maior desafio do capitalismo é o avanço da democracia formal/liberal para a superação das desigualdades, pois nesse caso, seria sinônimo de socialismo, e superação do próprio capitalismo.

No contexto brasileiro, assistimos a um desgaste do regime ditatorial no final dos anos 1970, que aconteceu principalmente pela correlação de forças da sociedade civil organizada por meio da classe trabalhadora - os estudantes, intelectuais de esquerda - quando estes fizeram enfrentamento à classe dominante representada politicamente pelo regime militar. Dessas lutas, tivemos como saldo a redemocratização. Porém, estudos como o de Freitag (1986) indicam que no período autoritário a educação foi despojada de sua função política se limitando apenas à formação para o mercado.

Entretanto, com a abertura política na década de 1980, a educação institucionalizada começou a discutir aspectos que foram censurados nos tempos de ditadura, como a importância da democracia e a cidadania. Mas percebe-se que essa liberdade, garantida com a Constituição Federal (CF) de 1988, paulatinamente está sendo perdida com algumas medidas tomadas pelo governo federal, no Brasil, principalmente, no período pós-*impeachment* de 2016, as quais têm se manifestado por meio de iniciativas conservadoras, como: o Projeto Escola sem Partido; congelamento dos recursos da educação, aprovado por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a); a Reforma do Ensino Médio, que iniciou com a proposição da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), aprovada pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, as quais retiram muitas conquistas obtidas com as políticas educacionais voltadas para o público da diversidade no último período pós-ditatorial, dentre outras. Esse cenário aponta para o acelerado desmonte da educação pública e sua mercantilização que impede a emancipação humana do trabalhador como sujeito.

Todavia, precisamos destacar que tais iniciativas de retrocesso foram fruto de um processo histórico. O que nos aponta os estudos recentes sobre o tema, como Freitas (2014), Saviani (2007, 2009), dentre outros, é que a trilogia burguesia, Estado e políticas educacionais, tem utilizado a escola no Brasil, ao longo do tempo, como um marco regulador e reforçador da educação dualista, delimitada pela divisão social de classes. Destarte, a racionalidade imposta pelos diversos governos no Brasil, principalmente do final do século XX e nesses anos do século XXI, aponta para a necessidade de acompanhamento e reforma no campo da educação, à luz do que acontece em nível internacional, uma vez que a educação é fundamental para que os interesses do capitalismo globalizado tenham êxito. Porém, nota-se que, por meio dos enfrentamentos originados da correlação de forças estabelecida entre burguesia e proletariado, acontece um esforço de superação das

diferenças de classes e a adoção da inclusão social aos bens e patrimônios que historicamente se restringiam às classes dominantes.

Essa realidade se reconfigura a partir de 2003, com um governo que herda e dá seguimento às diretrizes que são oriundas da segunda metade da década de 1980, com a CF de 1988, ratificando-se como “divisor de águas” nos anos de 1990, quando o ideário neoliberal é incorporado como caminho salvacionista do crescimento econômico devido à crise do taylorismo. A orientação das políticas educacionais e, finalmente, da escola, especialmente na escola pública, desemboca-se na formação do “homem necessário” para uma sociedade do conhecimento mundializada, devido à globalização e à nova reconfiguração tecnológica para recompor as bases produtivas centradas na autonomia. Nesse contexto, as políticas passam a centrar-se na formação para o trabalho e para o consumo.

É claro que o capital, como advogou Adam Smith, objetiva proporcionar aos trabalhadores um conhecimento necessário para a sua manutenção, pois, afinal, ele precisa da mão de obra qualificada. Ou seja, “uma educação em doses homeopáticas” como afirmou Saviani (1983, p. 7). No primeiro momento, assistimos à obrigatoriedade do ensino, apenas para o ensino fundamental, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, e mais tarde, estendida para a educação básica que passou a incluir desde a educação infantil até o ensino médio nessa mesma LDBEN. Porém, essa conquista educacional é manifestada a partir das contradições sociais, por meio das quais, no sistema capitalista, os trabalhadores adquirem direitos, mas ficam submetidos à lógica do capital, que por sua vez, se apropriam dos conhecimentos adquiridos da parte dos trabalhadores para angariar lucros na prestação de serviços. Essa opção pelos investimentos nos indivíduos foi preconizada por Schultz (1971, p. 33), na Teoria do Capital Humano, na qual expressa que “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Tendo como base os argumentos de Schultz para estudar

esses aspectos no Brasil, Frigotto (2010, p. 41), nos seus estudos sobre a Teoria do Capital Humano, salienta que

O investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A consensualidade a essa direção para os arranjos sócio-históricos e educacionais, manifestada por diferentes segmentos “naturalizou” tal ideário, como única alternativa possível sem maiores resistências, o que numa sociedade marcada pela expropriação do trabalho e divisão social de classes haveria que ser, no mínimo, considerado como ato de suspeição e estranheza. Há um forte apelo ao “esforço” encampado pelo Estado em reunir intelectuais, a classe política e o empresariado na elaboração das políticas públicas para a educação, na apresentação de uma escola pública que ratifique os pressupostos delineados pelos organismos multilaterais, o que em maior ou menor grau têm se intensificado na roda de discussão de toda a sociedade e, particularmente, na adesão de um bom número de acadêmicos, cooptados pelo convencimento da falta de alternativa no contexto global. (LIMA, 2012)

O princípio da participação, expresso na CF de 1988, vem indicando que a democracia não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos, e empiricamente, é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, entre outros adjetivos, suscitando posicionamentos vários, e dentre estes, aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido, ao parecer “[...] que tudo o que há de essencial e substantivo está previamente decidido”. (DI GIORGI, 2004, p. 120) Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam

ser constantemente aprendidas e apreendidas de modo que os homens possam se constituir em sujeitos da história, fazer a história, mesmo com a percepção de que nesta estrutura social as condições para esse fazer não lhes são dadas *a priori*, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas contradições e mediações presentes numa totalidade social. (LIMA, 2012)

Em 1994, as propostas do então candidato, Fernando Henrique Cardoso (FHC), tinham como meta a garantia de condições dignas de vida para o mais humilde cidadão e que promoveria o desenvolvimento do país com justiça social, crescimento com melhores salários, progresso com carteira assinada, saúde e crianças na escola, e isso atrelado a interface da Ciência e Tecnologia (C&T), como se vê defendido de forma transversal no Programa Mãos à obra, Brasil. Sendo assim, observa-se que a presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia, visava atender aos anseios do mercado internacional no que diz respeito ao desenvolvimento da força produtiva e da adequação da força de trabalho, por meio da educação. A orientação neoliberal de uma reestruturação produtiva, nesse sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de cidadão globalizado para a “inclusão social brasileira” das “benfeitorias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito”. (LIMA, 2012, p. 123)

Assim, a inserção do Estado regulador deu-se nesse contexto como agente que se apropriou das manifestações sociais, econômicas, políticas e ideológicas na proposição de uma falseada consciência do real (MÉSZÁROS, 2011), ou seja, o Estado brasileiro não fez oposição às lutas dos trabalhadores para a reforma da escola, uma vez que sob o discurso da socialdemocracia propunha a elevação da oferta, acesso, gratuidade e qualidade educacional pela orientação de uma “revolução educacional gerenciada”.

Destarte, a escola no Brasil passou a ser condicionada por um Estado neoliberal, por meio do qual se inculcava a necessidade de uma postura reflexiva da parte dos professores, pais e comunidade quanto à luta contra a exclusão, e que todos, por meio da participação na comunidade escolar, deveriam estar buscando uma educação cidadã e de qualidade para a população em sua totalidade. Esses elementos corroboravam com as proposições do estado capitalista de exploração da força de trabalho, por meio da adequação da educação, mas que ao mesmo tempo dissimulava tais pressupostos com o viés da solidariedade. Nesse sentido, Lima (2012, p. 89) salienta que

O papel político da educação escolar com o passar do tempo, levando em conta a relação da acumulação do capital, produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão de educação básica para o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado. O quadro de dimensão democrática e luta popular à luz do neoliberalismo, oculta, por meio de suas premissas, pontos de inflexão de seu ideário que são defendidos através de estratagemas, fazendo valer políticas sociais muito mais voltadas para o populismo do que às demandas populares, muito mais a ratificação do sistema capitalista do que a projeção de sua superação. O espaço amplo de liberdade é reduzido às conveniências da lógica do mercado internacional e as políticas educacionais contingenciadas à conservação ou consecução dos parâmetros que deem sustentação para a sua teoria social.

Tais ideais perpassaram a década de 1980 reverberando em vários espaços de discussão que tiveram a participação das agências multilaterais do capital, bem como da sociedade civil organizada, a saber: Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990); Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Jamaica em 1996, nos quais o Brasil fora solidário e signatário. Nesses eventos internacionais, unanimemente,

era defendida a educação como responsabilidade de “todos”, sendo que houve na Reunião de Kingston, o projeto de melhoria da educação mundial como esforço pela solidariedade universal. O ponto relevante com destaque nesses eventos era: elaboração de políticas educacionais, focalização assistencialista, erradicação da pobreza, acesso à “universalização” dos códigos da modernidade com ênfase na compra de novas tecnologias e racionalização dos gastos. Assim, o capital se apropria dos ideais de igualdade e liberdade social, numa acepção burguesa, para impor a sua lógica educacional, pautada na maior eficiência e eficácia, desde que o lucro se sobreponha aos interesses sociais, conforme denuncia Apple (2017, p. 18):

No status neoliberalista, escolha, competição, mercados nos levarão à terra prometida de escolas eficientes e eficazes. E tais escolas terão um papel fundamental na transformação do público-privado. Esse processo nos levará a uma economia de sonho enquanto ‘reconquistamos nosso ímpeto competitivo no mercado global’. Este é um alerta crucial, pois sabemos que as políticas de escolhas de escolas, especialmente aquelas envolvendo mercadização e privatização, normalmente envolvem escolas escolhendo alunos e pais, tanto quanto pais escolhendo escolas.

A naturalização dessas medidas externas dos organismos multilaterais tem sido adotada como “receita” nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que educação e políticas sociais assistencialistas são colocadas no mesmo patamar de equivalência. Assim, com a reforma do Estado no governo de FHC, as políticas educacionais passaram a ser convenientemente orientadas como políticas sociais, como medidas corretivas para uma problemática gestada pelas circunstâncias desumanizantes, mas não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado e nem mesmo do mercado, e, por isso, eram tratadas não como políticas de Estado, mas sim, como ações compensatórias e solidárias a partir da teoria social do capital, conforme propunha a política de Estado mínimo neoliberal.

As discussões em torno do novo papel do Estado para as políticas sociais geraram embates nos cenários político e educacional, de modo que, a partir dos anos de 1990, essas discussões se acirraram, e desde então, a educação encontra-se no contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas inseridas na crise do capitalismo e de reestruturação do capital, que, com o declínio do Estado de bem-estar social no final dos anos de 1970, acaba por ditar novas estruturas na composição das políticas do Estado, conforme afirma Abrucio (2007, p. 173-174): “A crise do Estado afeta a organização das burocracias públicas; existe a necessidade premente de priorizar corte de gastos em todas as áreas e há urgência em se aumentar a eficiência governamental.”

Com a pretensão de tornar o Estado mais forte, permitia-se o desenvolvimento de condições essenciais para as reformas necessárias à superação da crise, no entanto, essas reformas visavam à perda de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora. Pois de acordo com Cabral Neto (2009, p. 172, grifo nosso),

A reforma gerencial que se delinea para essa nova conjuntura deveria, no seu conjunto, ter como principais características a desburocratização, a descentralização, a transparência, a *accountability*, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão.

Essa crise envolve as dimensões social, econômica e a organização do Estado, e, portanto, levou-se ao fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo. Cabral Neto (2009) ressalta que os teóricos do neoliberalismo apontam para a necessidade de reformas urgentes, entre elas: desviar as exigências do Estado para o mercado, controlá-las em seu lugar de origem e criar mecanismo de filtragem para eleger prioridades, porém, era necessário atacar em todas as áreas, tais como: redimensionamento do papel do Estado reduzindo gastos públicos na área social e revendo o modelo de administração. Nesse sentido, o neoliberalismo é apontado como solução que em sua versão pura propunha o Estado mínimo, mais forte no sentido de garantir as mudanças pretendidas

pelo campo conservador. Como salienta Peroni (2003, p. 19), “o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital”.

E nesse cenário foi implementada uma reforma no país, pelo então ministro da Fazenda do governo de FHC, Luiz Carlos Bresser Pereira, que buscou fazer uma reforma gerencial cujo objetivo foi o de aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e assegurar o caráter democrático da administração pública. A reforma de Bresser-Pereira, que teve como estratégia da nova gestão pública o modelo gerencial, vem passando por modificações desde a sua formulação. Resumidamente, o atual modelo de gerencialismo apresenta-se da seguinte forma: a) incentivo às parcerias; b) adoção de mecanismos de avaliação de desempenho; c) maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema; d) descentralização; e) adoção do planejamento estratégico; f) flexibilização das regras que regem a burocracia pública; g) profissionalização do servidor público; h) desenvolvimento de habilidades gerenciais. Esse novo modelo de governo não tem sido aplicado no Brasil em sua plenitude. (BRESSER-PEREIRA, 2003)

Em 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade a essa política por meio da mesma orientação da “revolução educacional gerenciada”, com a constituição de políticas educacionais paliativas, à medida que se apresentavam as tensões e reivindicações sociais. Nesse sentido, Mézáros (2011, p. 67) salienta que

[...] medidas paliativas, sabemos historicamente que não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico, apenas consolidando o que propõe o capital. Em consonância com o sistema capitalista, qualquer ação política que se respalde na organização da teoria social

do capitalismo, constituir-se-á num elemento paliativo em que os grupos desfavorecidos continuarão nessa situação, uma vez que, como Kurz [1993, p. 233] afirma, trata-se de ‘[...] um sistema louco e perigoso para humanidade [que] não será abandonado voluntariamente por seus representantes [...]’ a menos que haja um despertar de mobilizações sociais significativas e suficientes para a reversão de sua estrutura.

Assim, compreendemos que o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2003 e 2016, foi transvestido de políticas públicas sociais pretensamente emancipatórias, mas de fato, o percurso são as mesmas fabricações estereotipadas do próprio capital. De acordo com Fontes (2010), o governo do presidente Lula e o governo da presidenta Dilma realizaram convênios, em geral sob forma de parcerias público-privadas, redefinindo a função do Estado como provedor da educação pública, de forma que os particularismos defendidos pelos grupos empresariais investidores tiveram espaço para definir o caráter da escola pública, e essa tônica tem sido aprimorada desde 2016 até os dias atuais de 2020. O empresariado se valeu de algumas vantagens como as generosas isenções tributárias e da associação positiva de sua imagem aos serviços típicos de Estado. Ademais, esses governos declararam, através de documentos oficiais, que o objetivo de suas políticas de educação era realizar a agenda do Movimento Compromisso Todos Pela Educação, revelando a gigante influência do setor empresarial na definição de orientações e de medidas concretas para a educação. (FREITAS, 2014) Desse modo, pensamos que a ideia do “todos”, expressa no Compromisso Todos pela Educação, tanto traz sentido de atingir a “todos” (referindo ao público alvo), como também serve para referir que houve um conglomerado de capitalistas que tinham como objetivo (sempre) o lucro.

Nesse sentido, apresentou propostas educacionais com base no receituário do capital, desprezando o contexto real das condições sociais, por meio de doses homeopáticas com a medicação inapropriada e com percentuais de atendimento delimitados, a exemplo do procedimento tecnicista quanto as políticas educacionais do EUA, o que o tucanato

(1995-2002) implementou sem maiores resistências pela adesão *incon-
tinenti* do ideário neoliberal prescrito pelos organismos multilaterais
como caminho salvacionista, justificado de forma explícita pela preo-
cupação com o social e de maneira implícita pelos interesses do mer-
cado. (LIMA, 2009)

Um dos grandes colaboradores para que estes governos pudessem
fazer isso foi o Compromisso Todos pela Educação - movimento, lan-
çado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo,
o qual apresentou-se como uma iniciativa da sociedade civil, concla-
mando a participação de todos os setores sociais, mas que de fato tem
se consolidado como um aglomerado de grupos empresariais, com
representantes e patrocínio de entidades como: Grupo Pão de Açúcar,
Fundação Itaú - Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo
Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal,
Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto
Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN - Real, Banco Santander, Instituto
Ethos, Natura, entre outros. (SAVIANI, 2007)

Essas parcerias foram estimuladas no governo de Dilma Rousseff,
no documento *Pátria educadora*, no qual encontramos instrumentos
de colaboração e apoio à gestão educacional:

- O anteprojeto proposto avança nessa perspectiva ao estabelecer
parâmetros, instrumentos e estímulos para a gestão colaborativa,
horizontal e vertical, dos serviços de educação. Nesse sentido, a
proposta possui duas principais inovações: [...]
- Pactuar transferências de recursos da ação supletiva em educa-
ção, com a possibilidade de associação da prestação de assistên-
cia técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, em
atendimento às estratégias 7.6 e 20.12 do PNE. [...]
- Incentivos à gestão colaborativa: a proposta fortalece jurídicamente as possibilidades de compartilhamentos horizontais de experiências, bens e serviços educacionais a partir de arranjos de desenvolvimento da educação - ADEs, consórcios públicos ou

convênios de cooperação. O incentivo a tais práticas se dará com apoio técnico federal e com a priorização na disponibilização de recursos voluntários da União aos entes que adotarem formas colaborativas de gestão. [...] (PÁTRIA EDUCADORA, 2015d, p. 9-10)

De acordo com Martens e Seitz (2017), as parcerias do público com o privado ocorridas na América Latina, nos últimos anos, são vistas como pragmáticas, orientadas para soluções flexíveis e não burocráticas, pois as organizações internacionais redefiniram suas formas de cooperação em relação ao público. Os estudos de Peroni e Caetano (2016) abordam, nesse contexto, a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), composta por organizações de 15 países latino-americanos, que trabalham em direção a um objetivo comum: garantir a todas as crianças e jovens da região o direito à educação pública inclusiva, equitativa e de qualidade. (REDUCA, 2011) Foi idealizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Movimento Todos Pela Educação (Brasil), congregou inicialmente organizações de 14 países da América Latina que atuam pela garantia do direito a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade na região e, atualmente, são 15 países. A Rede foi lançada em Brasília em 2011, composta por Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações privadas criadas por empresários. O Quadro 1 apresenta como o conhecido Movimento Todos pela Educação se organiza por meio da Reduca, e assume nomenclaturas diferentes nos diversos países da América Latina.

Quadro 1 – Reduca

PAIS	COMO SE APRESENTA	DENOMINAÇÃO
Brasil	Organização não governamental apoiada por diferentes atores da sociedade civil.	Todos pela Educação
Argentina	Organización no gubernamental. Participación de diferentes actores de la Sociedad Civil.	Proyecto Educar 20150
Chile	Organización no gubernamental. Fundada con participación de personas de la sociedad civil.	Educación 2020
Colombia	Organización no gubernamental creada y liderada por empresarios.	Empresários por la Educación

PAIS	COMO SE APRESENTA	DENOMINAÇÃO
El Salvador	Organización privada sin fines de lucro.	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo - Fepade
Honduras	Organización sin fines de lucro, creada por un empresario y su familia y por otras personas del mundo empresarial y académico.	Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu - Ferema
México	Iniciativa ciudadana, independiente y plural, creada por un grupo de líderes de organizaciones civiles de corte filantrópico y cultural; es una asociación civil sin fines de lucro, reconocida como unidad de investigación.	Mexicanos Primero
Paraguay	Movimiento independiente, sin fines de lucro, conformado por personas del sector empresarial y de la sociedad civil que surge para apuntalar la educación como un factor esencial para el desarrollo del país y de sus habitantes.	Juntos por la Educación
Peru	Asociación civil sin fines de lucro, formada por empresarios, empresas y líderes de opinión.	Empresarios por la Educación
República Dominicana	Organización privada sin ánimo de lucro creada por empresarios.	Acción por la Educación Educa
Equador	Centro de políticas públicas independiente, apartista y laico.	Grupo Faro
Panamá	Organización sin fines de lucro privado, creado y dirigido por los empresarios.	Unidos por la Educación
Guatemala	Organización no gubernamental creada y liderada por empresarios.	Empresarios por la Educación
Nicarágua	Organización privada sin fines de lucro, creada por un grupo de empresarios y educadores.	Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos"
Uruguay	Fundación que financia y co-crea programas de educación de calidad para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad en Uruguay. Nacida en Estados Unidos en 2001, ReachingU es una fundación con presencia global y foco en Uruguay.	Reaching U

Fonte: Red Latinoamericana de Organizaciones Sociales por la Educación (2016) e atualizado por Peroni e Caetano (2016).

No Brasil, o Compromisso Todos pela Educação tem participado incisivamente da construção das políticas educacionais, desde a fase inicial nos debates, como nas equipes de elaboração. Em se tratando do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, é possível perceber essa participação efetiva, no histórico de construção do documento, quando diz:

Pode-se indicar que a miríade de atores do setor educacional que participou da construção do PNE 2014-2024 foi assim constituída: [...] Conselhos e fóruns de educação institucionais: [...] Movimen-

tos sociais - c) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, *Todos pela Educação*. (BRASIL, 2014c, p. 18-19, grifo nosso)

Sobre as entidades da sociedade civil que representam o setor privado e empresarial, o histórico de construção do PNE traz a seguinte informação:

Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional:

a) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo;

b) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes. Organizações da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insuper. (BRASIL, 2014c, p. 19, grifo do autor)

Essa inserção empresarial no campo educacional é avaliada por Freitas (2014) como um neotecnicismo e o rejuvenecer da Teoria do Capital Humano, na medida em estes atores propõem o fortalecimento do ensino técnico-profissionalizante. O termo faz referência à definição de “tecnicismo” dada por Dermeval Saviani no seu livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 1983), que parte do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional e é aplicado a essa nova investida liberal/conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani” (FREITAS, 2014, p. 89), mas alertando para o uso de outra plataforma operacional baseada na privatização, já formulada na época por Chubb e Moe (1990), que são os teóricos dos “vouchers educacionais”.

Freitas (2014) salienta ainda que a análise conceitual de Saviani (1983) sobre tecnicismo é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista

mais recente, apresentado agora sob a forma de uma nova teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia” associada a formas variadas de “privatização” – escolas por contrato de gestão e *vouchers* –, em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes. Pois, no centro da proposta estão os *standards* de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola – controle pelo processo, bônus e punições –, ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista. (SKINNER, 1967)

Tais instrumentos de avaliação estão sendo aplicados no Brasil desde o final do século XX como uma forma de avaliar a gestão das políticas educacionais, visando atingir a qualidade esperada pelo mercado e as agências multilaterais. O Estado brasileiro, ao obedecer as orientações do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituiu mecanismos de avaliação dos resultados, através das avaliações em larga escala, sendo que o que mais tem se destacado atualmente é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, com a finalidade de avaliar a qualidade da educação básica, que se encontra na base das preocupações governamentais devido aos baixos índices de aprovação, rendimento e altas taxas de reprovação e distorção idade/série.

O Ideb é aferido através de testes padronizados em que é avaliado o desempenho do aluno nas séries iniciais e finais de cada etapa do ensino fundamental, atenuando, assim, as avaliações em larga escala em todo o país. Mas, de acordo com Gatti (2013), foi a partir da década de 1960 que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido, estivesse mais objetivamente garantida. Porém, a autora adverte que essas avaliações eram dirigidas, excepcionalmente, aos processos seletivos para o ingresso no ensino superior que, devido ao aumento de alunos concluintes do ensino médio, acirram-se as disputas por vagas nesse nível de ensino. A partir da década

de 1980, o avanço nas políticas educacionais do país, comandadas pelo Estado que passa a ser reconfigurado de acordo com os pressupostos da globalização e do neoliberalismo, começa a desenvolver instrumentos de avaliação de larga escala, as quais se aprimoram na década de 1990. Nesse sentido, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural) pode ser considerado como marco das avaliações externas no Brasil, como se observa:

[...] uma experiência que pode ser colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores, foi a da avaliação do Projeto EDURURAL - um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro conduzido pelo Ministério da Educação em parcerias com os estados. Essa avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com a participação da Fundação Carlos Chagas. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 até 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, dados sobre os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos, as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde essa avaliação específica se desenvolveu - Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletaram-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. (GATTI, 2014, p. 16)

A partir de então, as preocupações em torno das avaliações do nível de aprendizagem dos alunos tendem a crescer em todo o país, fazendo com que surtissem novos projetos que investigassem a qualidade da educação. Dentre esses, destaca-se o Projeto Nordeste, “com o objetivo de propiciar uma avaliação sistemática dos resultados escolares, medidos em termos do desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar”, e uma das metas que o projeto previa estabelecer era “aumentar a capacidade nacional para a avaliação sistemática do desempenho dos sistemas de ensino básico”. (BRASIL, 1994, p. 10) Com a experiência adquirida por meio dos programas de avaliação, anteriormente citados, pode-se afirmar que estes serviram de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb).

De acordo com o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Saeb se constitui como um

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017a, p. 1)

O Saeb é considerado um dos mais avançados sistemas de avaliação externa. No entanto, constitui-se como uma política do Estado avaliador, aferindo o desempenho dos alunos em etapas finais do ensino fundamental e médio. Com isso, prevê meios de como aplicar recursos, visando alcançar a meta prevista para o Ideb, atingindo os índices dos

países desenvolvidos e funcionando como mais um instrumento da descentralização das políticas públicas, ao favorecer o mercado e seus grupos de empresários.

De acordo com Ivanei Carvalho dos Santos (2018), a primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação amostral de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental em escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em relação e este formato se manteve na edição de 1993. Em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como “Prova Brasil”. O Saeb foi sendo ampliado em cada uma das suas edições, e as informações no *site* do Inep (2017) informam que naquele ano foram avaliadas as escolas públicas com dez ou mais alunos matriculados em turmas regulares do 5º e 9º anos do ensino fundamental, e da 3ª ou 4ª série do ensino médio. Os instrumentos também foram aplicados para os alunos da 3ª ou 4ª série do ensino médio de escolas particulares que aderiram ao Saeb de 2017. E foi mantida a avaliação de uma amostra de escolas privadas com pelo menos dez alunos matriculados em turmas regulares do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª ou 4ª série do ensino médio, mesmo que não tenham aderido a avaliação. A manutenção dessa amostra visou preservar a série histórica do sistema de avaliação e permitir resultados comparáveis por estado.

Na sequência, temos o Ideb, que foi criado em 2007 pelo Inep, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, formulado para medir a qualidade do aprendizado em todo o território nacional e estabelecer metas para a melhoria da Educação Básica.

Saviani (2018, p. 39) salienta que

No Brasil o modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseados em provas padronizadas aplicadas unifor-

memente aos alunos de todo o país por meio da ‘Provinha Brasil’, ‘Prova Brasil’, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENAD) está, na prática convertendo todo o ‘sistema de ensino’ numa espécie de grande ‘cursinho pré-vestibular’, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Outra política educacional que traz propostas de parcerias com o setor privado e ONG, bem como instrumentos de avaliação, é o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do PT na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad também do PT. De acordo com o Todos Pela Educação (2018), trata-se de um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Tinha um prazo de 15 anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), da Educação Básica, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no ensino superior.

Tal forma de educação capitalista está pautada no documento da ONG Parceiros da Educação criada pelas empresas e fundações citadas por Saviani (2007), denominado de *A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil* (2012), coordenado pela consultoria McKinsey e o jornalista Gilberto Dimenstein, no qual encontramos todos os elementos contidos nas políticas públicas educacionais elaboradas e aprovadas a partir da instituição do Compromisso Todos pela Educação, pois os seis macrotemas do referido documento estão presentes mesmo que implicitamente nas políticas educacionais posteriores. Ainda que a citação seja extensa, optamos por mantê-la como está no documento original, pois assim, fica mais evidente os interesses da referida ONG:

- *Reestruturação da formação e da carreira do magistério*, com Criação de uma nova carreira paralela e voluntária; Melhores salários iniciais para atrair melhores profissionais para a carreira; Seleção mais criteriosa (concursos e processos de certificação inicial); Avaliações frequentes e meritocracia (para promoções e remuneração); Facilidade para desligamento de professores com perfil inadequado; Estágio probatório focado no aperfeiçoamento do jovem profissional e seleção dos profissionais adequados; Alocação inteligente dos professores por sala de aula; Incentivos para a fixação dos professores em uma só escola; Fortalecimento da liderança e da capacidade de gestão nas escolas; Reforma da estrutura da escola e novos sistemas de ensino; Reforma do Ensino Médio; Criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações; Reforço das políticas de investimento.
- *Estabelecer um currículo básico nacional para os programas de formação em pedagogia e nas licenciaturas* – Adequar os critérios do sistema de avaliação do MEC e da CAPES para cursos de formação de professores; Implantar um programa nacional de residência docente, de um ano de duração, com bolsas para os formandos, supervisão real dos estágios com ênfase em manejo de classe e técnicas modernas de ensino e monitoramento eficiente. Outra solução criativa muito utilizada é a criação de caminhos alternativos para a formação de um professor, como, por exemplo, a flexibilização dos critérios para conversão de um bacharel em outra disciplina em um professor de educação básica. Outro exemplo seria a criação de uma ‘residência educacional’ bem supervisionada com ênfase no manejo de classe e técnicas modernas de ensino (como na reforma educacional de Boston, EUA).
- *3. Para a Reforma do Ensino Médio* – já presente nesse contexto, os objetivos são os seguintes: Reduzir o Número de Disciplinas Obrigatórias, Aumentar as Eletivas e Flexibilizar a Oferta; Oferecer a Mesma Disciplina com Níveis Diferentes de Dificuldade, Para Atender à Variedade da Clientela; Criar Mecanismos de Interface entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante

de Forma que os Mesmos Possam se Articular e Complementar; Estabelecer Outros Nexos Entre Educação e Trabalho; Caminhar Progressivamente Para um Exame de Saída do Ensino Médio; Aumentar Oferta de Ensino Médio Diurno e Oferecer EJA Profissionalizante nos Períodos Noturnos.

- 4. Criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações - Criação e Unificação do Currículo Base Nacional; Criação de uma Avaliação Nacional com Provas no 3º Ano do Ensino Fundamental para Medir Letramento em Português e Matemática; Aprofundamento da Cultura de Medição de Desempenho e Aperfeiçoamento dos Sistemas de Avaliação IDEB e Prova Brasil.
- 5. *Criação da Lei de Responsabilidade Educacional* - Criação de uma lei vinculando o repasse de verbas públicas ao cumprimento de metas de aprendizagem dos alunos, à adoção de políticas indutoras e intervenções para a melhoria na qualidade do Ensino Básico pré-determinadas pelo Governo Federal. Além disso, é preciso o estabelecimento de mecanismos de responsabilização pelo não cumprimento de metas e programas, por meio da instituição de um regime de colaboração juridicamente constituído entre os entes federativos. (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 6-7, grifo nosso)

Saviani (2007) e Freitas (2011) refletem que os rumos que a educação pública vem tomando no Brasil se configuram numa forma de funcionamento como quase mercado, cujo interesse maior é formar o consumidor. Nesse contexto, estão as políticas do PAR, implantadas pelo governo federal, que também contribuem para atender aos interesses dos grupos empresariais e melhorar o Ideb, de maneira que controlar os recursos públicos passou a ser um “bom negócio”, e contribuir para uma nova forma de privatização da educação pública. Pois, de acordo com Freitas (2011, p. 9),

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (por exemplo: (Gall & Guedes, s/d). A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa-fé, outros nem tanto. O PNE proposto pelo governo contempla amplamente nos itens 3.2; 5.3; 5.4; 6.4; 7.6; 7.7; 8.1; 10.5 a indústria educacional da tutoria, avaliação e assessoria.

Salientamos que essas propostas avaliativas da ONG Parceiros da Educação (2012) foram contempladas no documento *Pátria educadora: eixo 1 – federalismo cooperativo*, proposto no segundo mandato da presidenta Dilma, o qual estabelece metas para as avaliações nacionais:

As quatro principais inovações nesse aspecto são:

- a. Estabelecimento dos objetivos centrais do processo de avaliação, com destaque para a necessidade de identificar, avaliar e divulgar as experiências educacionais exitosas da Federação brasileira. Há previsão de designação de órgão específico para concretizar esse objetivo.
- b. Previsão de Estudantes: cadastro nacional de estudantes para armazenar, tratar e integrar dados e informações dos estudantes do ensino básico, de forma a auxiliar a formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.
- c. Avaliação anual e classificação do desempenho dos sistemas de ensino a partir de critérios definidos pela Comissão Tripartite de Cooperação Federativa – CTC, de forma a criar referência para as políticas públicas de educação, em especial aquelas relativas

a currículo, assistência técnica e financeira, apoio e resgate dos sistemas de ensino.

d. Previsão de patamar para identificar os sistemas de ensino em situação de ‘desempenho crítico’, essencial para construção de políticas públicas de apoio a esses sistemas. (BRASIL, 2015d, p. 5)

Observa-se que esses mecanismos continuam sendo utilizados por meio de avaliações nacionais conhecidas como Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ambos na Educação Básica. O documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* sofreu críticas de várias entidades ligadas à área educacional no país, inclusive da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) em 2015, a qual salienta que o PNE, que foi construído com a participação da sociedade civil, a partir dos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014, já contempla ações básicas e estratégias para melhorar a qualidade da educação brasileira. Considera que a proposta do documento *Pátria Educadora* é elitista, discriminatória, antidemocrática, privatista e meritocrática, contrariando a maioria das conquistas duramente contempladas na legislação atual, inclusive no PNE de 2014-2024, e tem uma proposta educacional baseada em metas, prêmios, punições, resultados, e outros ajustes comuns ao repertório empresarial, reconfigurando drasticamente o espaço público.

O *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*³ tem várias metas que abordam a presença de avaliações “standartizadas” e as parcerias com o setor privado, o que deixa clara a sanha e a influência desse setor no Congresso Nacional e no Senado Federal, conforme demonstra a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (Umes), por meio da publicação de um texto do deputado federal Paulo Rubem Santiago do Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Pernambuco, titular da Comissão Especial do

3 PNE (2014-2024).

PNE na Câmara Federal, cujo título é: *PNE: privatização e internacionalização da educação* - “[...] o texto do Senado é a senha para a privatização da educação, a estratégia dos fundos internacionais para finalmente transformá-la em mercadoria”. No texto da carta, o deputado demonstra preocupação com a privatização da educação pública, e assim se expressa:

Os recursos públicos e isenções aplicados no FIES (R\$ 4,3 bilhões em 2012, de R\$ 51,3 bilhões de gastos diretos executados pelo MEC) e PROUNI (R\$ 601,11 milhões para 2014) já representam expressiva fonte de remuneração do acesso às vagas privadas no ensino superior por estudantes endividados em todo o país, sendo também um forte pilar na expansão do setor oferecida por grupos internacionais, muitos das quais geridos por fundos de investimentos estrangeiros, quem vem adquirindo instituições nacionais universitárias. Para eles nada melhor do que esse modelo. Os riscos de inadimplência dos alunos é zero. Além disso, estimuladas com o texto do Senado para o PNE nesse aspecto, seguindo o exemplo da saúde privatizada com fundos públicos, logo se multiplicarão as instituições interessadas em oferecer educação superior e profissional, presencial e à distância, às custas das renúncias fiscais e do financiamento via FIES. (UNIÃO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE SÃO PAULO, [201-])

A citação diz respeito à discussão sobre a aprovação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública no PNE. Adrião (2018) e Dowbow (2016) nos apontam algumas dimensões que devem ser observadas para analisar a educação nesse contexto de privatização no que se refere à Educação Básica, como: a) oferta educacional por meio do financiamento público e de organizações privadas; b) subsídios por meio de ofertas e convênios (contratos entre governos); c) subsídios à demanda por meio de incentivos fiscais, oferta privada através de escolas particulares, tutoriais e aulas particulares; d) diferentes formas

de gestão da educação pública, a partir da transferência da gestão do sistema educacional para as Parcerias Público Privadas (PPPs); e) as estratégias de gestão corporativa baseada nos princípios de equidade, transparência, prestação de contas – *accountability* – e reponsabilidade corporativa (ADRIÃO, 2017; DOWBOW, 2016); f) privatização do currículo e de tecnologias educacionais, tendo como principais agentes a Fundação Lemann e o Google.

No Brasil, essa forma de mercantilização da educação, consiste na abertura de capital e na oferta pública de ações da Initial Public Offering (IPO) de empresas educacionais na BM&FBOVESPA, em 2007. As principais instituições são: Universidade Anhanguera, Universidade Estácio de Sá, Faculdade Pitágoras e o Sistema COC de Educação e Comunicação (educação básica e educação superior). Todas foram convertidas em sociedades anônimas, e tiveram as razões sociais alteradas para: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A, Kroton Educacional S.A. e Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB), respectivamente. (CARVALHO, 2013) Assim, por meio da financeirização, vários grupos educacionais atuam diretamente na bolsa de valores, por meio de juros e capital fictício, entre estes destacam: Grupo Anima, Estácio, Cogna (Kroton) Ser Educacional, Apollo International, Cartesian e Advent Laureate, entre outros. Porém, na oferta de serviços educacionais, além do ensino, atuam também na produção de materiais didáticos e plataformas digitais com mobilidade tecnológica.

Se nos debruçarmos sobre o PNE, é possível perceber várias metas e estratégias desse plano que incentivam a participação da iniciativa privada na educação pública. Apesar de extenso, mantivemos na íntegra as várias estratégias das metas para que seja possível o leitor identificar:

7.35. promover a regulação da oferta da educação básica pela *iniciativa privada*, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação; [...]

8.4. expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das *entidades privadas* de serviço social e de formação

profissionais vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; [...]

10.8. fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de *entidades privadas* de formação pro- Plano Nacional de Educação 2014-2024 vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; [...]

11.6. ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas *entidades privadas* de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7. expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em *instituições privadas* de educação superior;

11.8. institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas; [...]

12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de *instituições privadas* de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; [...]

13.8. elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a

atingir noventa por cento e, *nas instituições privadas*, setenta e cinco por cento, em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em cinco anos, pelo menos sessenta por cento dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a sessenta por cento no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e, no último ano de vigência, pelo menos setenta e cinco por cento dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a setenta e cinco por cento nesse exame, em cada área de formação profissional. (BRASIL, 2014c, grifo nosso)

Essa forma de privatização da educação também ganha ressonância em um documento intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto públicos no Brasil*, que foi produzido pelo Banco Mundial, sob a encomenda do governo Dilma Rousseff em 2015, mas que só foi apresentado em 2017, no governo de Michel Temer. O documento produzido sob batuta da lógica mercantil apresenta várias recomendações ao Estado brasileiro no sentido de reduzir o que o Banco Mundial considera como “déficit fiscal”. Dentre essas destacamos: análises sobre eficiência e equidade da educação pública, com ênfase nos gastos com educação desde o Ensino Fundamental e Médio até o Ensino Superior; propostas de reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal; políticas de apoio ao setor privado, destacando a eficiência e a incidência de políticas de apoio às empresas. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017) Entretanto, o que se observa no documento é que são propostas que “convertem direitos em privilégios e camuflam os interesses do capital em avançar na disputa pelo fundo público ao defenderem a redução do gasto no setor público em detrimento do aumento em gestão empresarial. (SINDICADO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2019)

Isso posto, concordamos com Akiba e Le Tendre (2018), quando estes informam que a importância dada à educação na última década tem relação com a consolidação e manutenção da hegemonia do

projeto neoliberal da sociedade capitalista, desenvolvido por instituições internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, além de empresas internacionais de consultoria como McKinsey & Company e o grupo Boston Consulting. (ROBERTSON, 2012) Assumem também um papel importante nesse contexto os fundos de investimentos Venture Capital e Private Equity, as filantropias de risco ou filantropicistas, estimuladas pela rede Net FWD – Rede de Fundações trabalhando para o Desenvolvimento – vinculadas aos Centros de Desenvolvimento da OCDE.

Essa compreensão tem como consequência a privatização da educação e da formação docente em várias partes do mundo. (ZEICHNER, 2019) Concordando com esse argumento, os estudos de Sahlberg (2012) indicam um Movimento Global de Reforma Educacional – Global Educational Reform Movement (GERM) –, o qual tem como pressuposto

[...] a ampla padronização do currículo em matemática, ciências, alfabetização em detrimento de outras disciplinas. Ele também destaca que ocorreu uma ênfase em currículos prescritos para atingir os objetivos de aprendizagem predeterminados, bem como a transferência de práticas do mundo corporativo como lógica principal para a gestão educacional, a crescente adoção de altos níveis de responsabilização (ou prestação de contas; *accountability*) e os testes padronizados como medida para o chamado ‘sucesso educacional’. (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019, p. 12, grifo do autor)

Constatamos, assim, que para atender aos interesses mercadológicos, essas agências do capital têm buscado em nível internacional e nacional, implementar uma agenda voltada para a privatização da educação pública, transformando-a em mercadoria, na qual contempla a formulação de políticas educacionais que abrangem a formação e a prática dos professores, a estrutura das escolas, o currículo, as formas de avaliação, o financiamento, dentre outros aspectos. Ou seja, abarca tudo que se volta para o processo ensino-aprendizagem, englobando os sujeitos e todos os elementos da cultura escolar. Entretanto, ainda

que de forma tímida, os governos do PT buscavam atender aos anseios da classe trabalhadora, por meio da garantia de alguns direitos que se expressavam na forma de programas e projetos, e no caso da educação, essa garantia se dava, principalmente, por meio de ações do PAR, que aos poucos está sendo desmontado no governo Bolsonaro.

Mas no período pós-2016, pudemos presenciar governos que fizeram questão de afirmar peremptoriamente em seus discursos: “seu governo não pratica ‘medida populista’” (PAULO, 2017) afirmado pelo presidente Michel Temer, ou: “É difícil ser patrão no Brasil” (ALEGRETTE; FERNANDES, 2018) dito pelo presidente Jair Bolsonaro, os quais evidenciaram claramente o abandono do modelo neodesenvolvimentista implementado anteriormente pelos governos petistas, caracterizado pelo atendimento de políticas públicas essenciais para os menos favorecidos, ainda que em caráter assistencialista. (SANTOS, 2016) Nesse sentido, observa-se uma reconversão político-ideológica a um modelo político e econômico que de neodesenvolvimentista, passa agora a ser ultraneoliberal, com marcas de profundo conservadorismo, legitimado pela bancada ruralista, empresarial e evangélica do Congresso Nacional. Vimos acirrar as políticas de privatização da educação pública, liquidação da autonomia da pesquisa, ensino e extensão das universidades, depois do *impeachment* da presidenta Dilma, com alguns pontos que merecem destaque:

- a aprovação da BNCC;
- fortalecimento do Projeto Escola sem Partido;
- formação de professores fundamentada na BNCC;
- avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;

- a educação infantil passou a ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental;
- foi delineada uma proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério;
- fechamento de muitas escolas do campo, dentre outros.

Elencamos para discussão em separado apenas os três primeiros tópicos mencionados, não por desmerecer os demais, mas sim porque esses foram diluídos de acordo com as reflexões contidas em cada capítulo.

A BNCC E SUA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

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 política para ser também controlador e avaliador. (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017) No caso da BNCC, esta esteve no palco de disputa da sociedade civil desde o início da década de 1980 e, em 2017, foi aprovada e fundamentada nos seguintes marcos legais descritos no Quadro 2:

Quadro 2 – Marcos Legais para a BNCC

Documento Oficial	O que é mencionado
Constituição Federal de 1988	"Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...]". (BRASIL, 1988)
LDBEN nº 9.394/96	"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". (BRASIL, 1996, grifo nosso)
Diretrizes Curriculares Nacionais	Art. 14: Define BASE NACIONAL COMUM como "[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]" (BRASIL, 2010a)
Plano Nacional de Educação	Metas 2, 3 e 7 (BRASIL, c2014)

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (1988, 1996, 2010a).

No PNE, a BNCC está atrelada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (BRASIL, 2014a), que, por sua vez, coincide com as quatro dimensões do PAR analisadas mais à frente. Nesse sentido, ao estar direcionada para o Ideb, a BNCC estabelece uma lógica empresarial, cujo resultado – o produto – passa a ser o mais importante, e estabelece a possibilidade de “ranqueamento” das escolas, de responsabilização dos docentes, com prêmios e castigos, competitividade, bônus e *accountability*.

A BNCC para a Educação Infantil e o ensino fundamental foi instituída no Brasil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no governo de Michel Temer, por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, enquanto que a Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018)

Como todas as demais políticas educacionais, também a BNCC está suscetível à disputa de projetos de sociedades antagônicos. Essa base, que é uma demanda de legislações educacionais anteriores, como demonstra o Quadro 2, ganhou força quando o Ministério de Educação (MEC), em 2014, pautou na sua agenda o debate para a construção dos direitos de aprendizagem para a Educação Básica. Porém, salientamos que, na sua versão final, esses direitos não prevaleceram e foram inseridas competências e habilidades. Para justificar a adoção por competências, encontramos o seguinte excerto no texto oficial da BNCC:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017c, p. 16)

Para chegar até a versão final, o documento passou por duas versões com a participação ampla da sociedade civil, mas na terceira versão, que foi aprovada, houve pouco debate com educadores e contou com revisões internacionais baseadas no *Common Core* americano. (CAETANO; COMERLATTO, 2018) O processo de construção da base contou com a articulação e coordenação do Movimento Base Nacional Comum (MBNC), conhecido como grupo não governamental, mas que é constituído de pesquisadores e profissionais da área educacional empresarial. Tal movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann, cujo objetivo principal foi direcionar um projeto curricular para a educação brasileira de acordo com o modelo hegemônico do capital, que tem como parâmetro a OCDE. Freitas (2014) salienta que a BNCC contribui para o ranqueamento da educação na medida em que, apesar de estabelecer uma parte diversificada em seu currículo, de acordo com a realidade dos alunos, as provas nacionais terão como parâmetro a parte do núcleo comum:

A reforma empresarial costuma argumentar que a ‘base’ pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido

como ‘básico’, e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais. (FREITAS, 2014, p. 84)

Esse propósito nos leva a indagar sobre o papel crítico-reflexivo das ciências humanas e também sobre a posição política que os professores devem assumir em defesa de uma formação centrada na emancipação dos sujeitos e na autonomia da escola pública. Defendemos que numa política pública podemos ter três momentos, quais sejam:

- *negação* - momento no qual está contido todo esse processo de análise histórica e crítica para compreender o real - como síntese de múltiplas determinações - sobre o que está sendo proposto, superando, assim, a visão ingênua da realidade, e, por isso mesmo, sendo possível negar as formas ingênuas e conservadoras que fundamentam a legitimação e consolidação do sistema capitalista subjacente nessas propostas, por meio dos enfrentamentos necessários e das disputas políticas e ideológicas de classe;
- *apropriação* - compreender e analisar detalhadamente as políticas propostas, de modo que ao ser implementadas, possamos ser capazes de refletir e ressignificá-las *in loco*, de acordo com os interesses da classe trabalhadora;
- *implementação* - depois de nos apropriarmos dos objetivos e conteúdos subjacentes às propostas, seremos capazes de absolvê-las de maneira concreta e aprofundada, compreendendo as múltiplas determinações que as originaram. Assim, será possível pensar de forma crítica, e implementá-las tendo como parâmetro a práxis, ou seja, ação-reflexão-ação, a partir dos interesses de classes defendidos criticamente.

Dessa forma, compreendemos que o que está posto na BNCC, como parte diversificada, poderá, a partir de uma leitura crítica de realidade, ser ressignificado e trabalhado de forma crítica e reflexiva, assim como, o que está posto no núcleo comum, poderá ser trabalhado de acordo com a realidade dos sujeitos, como salienta a própria BNCC:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em *escala local, regional e global*, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017c, p. 21, grifo nosso)

As críticas sobre a discussão da diversidade na BNCC devem-se ao fato, principalmente de a sua omissão ter sido entendida como uma perda de direitos, uma vez que as modalidades de ensino não são enfatizadas na base, sendo mencionadas uma única vez para destacar o “compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017c, p. 16), e acrescenta que

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (*Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância*), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017c, p. 19, grifo nosso)

Ou seja, para a ideia de que existe o compromisso com uma formação global, observando todos os níveis e modalidades da educação. Mas destoa desse propósito quando se insere nos marcos das avaliações “standartizadas” e de atendimento ao que preconiza as agências multilaterais. Devemos analisar o aspecto da carga horária, no caso do ensino médio, pois a redução desta dificulta a formação emancipatória, uma vez que a BNCC traz uma redução nesse nível da Educação Básica, a ser complementada pelos itinerários formativos, que, da forma como está posta, pode acontecer uma formação aligeirada e precarizada, sem as adequadas condições físico-estruturais, com recursos humanos e financeiros escassos, além de professores que, em grande

parte, têm atuação fora da disciplina para a qual é licenciado. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, que aprova a reforma do ensino médio, há uma redução, considerando a carga horária total do ensino médio de 2.400 horas antes da reforma, para 1.800 horas, referente à BNCC, ocasionando uma possível redução dos conteúdos a serem abordados, o esvaziamento e a precarização do ensino.

Levando em consideração que a BNCC foi aprovada, está em vigor, e todos os sistemas de ensino terão que implementá-la, isso nos remete a algumas tarefas, seja para formar professores tendo-a como parâmetro, ou para colocá-la em prática nas escolas no caso dos docentes da Educação Básica. Nesse caso, para os que tiverem uma leitura crítica da realidade, de acordo com o ideário progressista, apesar de todas as ponderações necessárias, poderá se sentir contemplado, uma vez que a BNCC se fundamenta na legislação vigente (CF de 1988, LDBEN nº 9.394/96, PNE de 2014-2024, diretrizes educacionais, dentre outras). Se observarmos que todas as legislações que a embasa garantem os níveis e modalidades de ensino, então podemos inferir que a diversidade, que é objeto da parte de diversificada do currículo na LDBEN nº 9.394/96, e também as modalidades de ensino, estão contemplados na base.

Destacamos a diversidade entendendo-a “como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional”. (GOMES, 2012, p. 1)

Encontramos a palavra “diversidade” na BNCC num total de 236 vezes se computarmos as 186 vezes que essa palavra aparece na base do ensino fundamental e as 70 vezes que aparece na base do ensino médio. Dessa forma, podemos entendê-la tanto de forma progressista como conservadora. Se pensarmos apenas no aspecto da diversidade cultural, há que se levar em conta que não podemos contar a história de maneira hierarquizada ou perpetuar a existência de diversos grupos colocando alguns como inferiores e outros como superiores. Para superar essa lógica, coadunamos com o pensamento de McLaren (2000),

o qual propõe que a diversidade seja trabalhada por meio de lutas e enfrentamentos, e não pelo consenso. Isso

[...] nos faz pensar que a história é palco de interesses que se chocam, de disputas no campo da memória, de conflitos e ideologias diversas, logo, abordar os acontecimentos evidenciando apenas uma perspectiva contribui para a manutenção de uma ordem e uma narrativa oficial que exclui ou ignora toda uma gama de outras narrativas e culturas. (FREITAS; RUBBI, 2018)

Pensamos na diversidade como bandeira de luta de diversos movimentos sociais, que buscam a defesa do binômio que conjuga igualdade e diferença, normatizada nas legislações que viabilizam a igualdade de direitos e oportunidades, mas que no contexto econômico e social que vivenciamos vem sendo negados para muitos sujeitos. Por isso, faz-se necessário pensarmos não em competências operacionais (no sentido pragmatista, utilitário) como estão explícitas na BNCC, mas convidamos a todos(as) para trabalharem numa perspectiva de base que se insira no contexto da práxis, fugindo do modelo positivista competitivo que surge na gestão da produção japonesa em 1953, com a experiência da Toyota, para organizar as relações de trabalho, de conhecimento, de educação e de comportamento social do trabalhador nas empresas, que ao ser aplicado na educação, visa adequar os modos de produção da escola implantando suas pedagogias hegemônicas para servir à acumulação capitalista.

As competências operacionais são baseadas na ideia de causa e efeito, a chamada causalidade, com base no raciocínio lógico-dedutivo, por meio do qual há a predominância da racionalidade técnica e funciona da seguinte maneira: se trabalho uma competência (A), então, posso alcançar a habilidade (B), desconsiderando a facticidade e as contingências mediadoras das relações de causa e efeito, ou seja, as múltiplas determinações históricas e as suas mediações, como as diferentes realidades, as questões culturais, sociais, religiosas, desigualdades, condições de trabalho, dentre outras.

O modelo de competência proposto na BNCC tem sua fundamentação no idealismo subjetivista de Kant, quanto esse pensador assume a ideia de Platão ao mencionar que as categorias são extraídas apenas do pensamento. Entretanto, Kant vai além e questiona a separação entre corpo e mente, razão e experiência. Os paradigmas educacionais de valorização dos saberes da experiência, ancorados nos pressupostos kantianos, desconsideram a importância da acumulação do conhecimento produzido para a formação humana, pautado na ação-reflexão-ação (práxis) que leva em conta o processo histórico, originado das múltiplas determinações presentes na prática social. Andery e demais autores (1999) salientam que, de acordo com Kant, a nossa capacidade de conhecer os objetos externos está relacionada a algo que é inato, qual seja, a intuição e a sensibilidade. Assim, ao estabelecer a importância do dualismo entre razão e experiência, ele estabelece a “Crítica da razão pura”, valoriza o empirismo e a subjetividade do sujeito. Sobre os objetos, Kant (1974, p. 59) afirma: “Não conhecemos senão o nosso modo de percebê-los, o qual nos é peculiar e não tem que concernir necessariamente a todo ente”. Observa-se aí uma identificação do conhecimento imagético que a consciência produz, por meio da representação captada pelos órgãos dos sentidos acerca do objeto percebido, demonstrando que esse conhecimento está voltado para a forma como o sujeito percebe e representa o mundo subjetivo ou aparente. Isso denota que não há uma historicização do fenômeno em si, podendo ficar apenas no âmbito da aparência, pois para desvelar o objeto em sua essência, seria necessário enfocar as contradições subjacentes ao fenômeno analisado.

Tendo como base os pressupostos empiristas, os filósofos liberais como John Dewey discutem a superação do modelo educacional da pedagogia tradicional, fundamentada no racionalismo, na qual o aluno é passivo, e somente o professor é o detentor e transmissor do conhecimento, portanto, o foco é no ensino enciclopedista. Como alternativa, Dewey propõe a pedagogia da Escola Nova, centrada no aluno como ser sujeito ativo, cujo destaque passa a ser a aprendizagem.

O que devemos levar em consideração é que o foco tão somente na aprendizagem individual, conforme preconiza os escolanovistas, tem servido como justificativa para a meritocracia e o fracasso escolar, uma vez que há uma responsabilização do aluno pela aprendizagem, nesse caso, se o aluno não aprende, a culpa passa a ser dele, e não há observância sobre as múltiplas determinações que originam o fenômeno do fracasso escolar, como por exemplo, a falta de investimentos em políticas educacionais.

Ao estabelecer relação explícita entre as pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências (DELVAL, 1998; PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 2000), o modelo proposto pela BNCC faz coro diretamente com os estudos sobre os saberes tácitos e a epistemologia da prática reflexiva (NÓVOA, 1997; PÉREZ-GOMEZ, 1997; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002), nos quais a competência é vista como sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real. Saviani (2009) deixa claro que nesse caso há um ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num verdadeiro pragmatismo pedagógico, já defendido por John Dewey em sua proposta educacional, cujo lema é *learning by doing* (aprender fazendo), que serviu para fundamentar os quatro pilares da educação defendidos pela Unesco – aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver, aprender a conhecer –, elaborados em 1999 pelo professor político e econômico francês Jacques Delors, que foram apresentados no relatório denominado de *Educação: um Tesouro a Descobrir*. (DELORS, 2001)

Na organização da BNCC (BRASIL, 2017c), temos os alinhamentos e as articulações pedagógicas dispostos da seguinte maneira: a) Competências gerais – para a Educação Básica – (conceitos e procedimentos); b) Competências específicas (de cada área do conhecimento); c) unidades temáticas (temas essenciais da área ou do componente curricular); d) habilidades (práticas, atitudes e valores a serem alcançados). Trouxemos aqui apenas para conhecimento, as 10 competências gerais elencadas, disponíveis no *site* do Ministério da Educação:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para entender e explicar a realidade e colaborar com a construção de uma sociedade justa;
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências visando investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas);
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- Utilizar diferentes linguagens, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, a fim de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos;
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida;
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, buscando formular e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbitos local, regional e global;
- Conhecer-se, valorizar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo a si mesmo na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade;
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017c, p. 17)

Para a superação desse modelo presente na BNCC, concordamos com Santos, Silva e Terreros ([2020]), na proposição de que as competências operacionais sejam substituídas por competências críticas, entendendo a criticidade, conforme preconiza Paulo Freire (1991), como uma necessidade de superação da consciência ingênua, em direção à mudança de compreensão de mundo, de modo que isso reverbere no desenvolvimento de práticas condizentes com a vocação ontológica do ser humano, que é superar sua condição desumanizadora que lhe impõem o atual modo de produção capitalista. Dessa forma, adquire-se uma consciência crítica que impulsiona para a ação/reflexão/ação, ou seja, para a superação da realidade opressora. Isso só será possível a partir de uma formação humana capaz de impulsionar para a transição como fundamental,

no sentido de reconhecer que há uma relação dialética entre condições objetivas e subjetivas, e que não somos regidos por outras leis que não sejam produto das condições materiais de produção e reprodução da existência da humanidade ao longo do seu próprio desenvolvimento. (LAVOURA; ALVES; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 12)

É necessário entender que as competências operacionais estão dispostas na BNCC como saberes hegemônicos que nossa sociedade desenvolve, portanto, são saberes que dissimulam a existência das relações opressivas nas quais está ancorado o modo de produção das condições materiais de reprodução da própria sociedade capitalista, legitimando-a. Assim, precisamos estabelecer, como prática pedagógica e curricular,

um movimento contra-hegemônico de produção de conhecimento, que no sentido freireano, pronuncia o mundo para poder modificá-lo, que quer possibilitar ao indivíduo desenvolver a consciência real sobre as relações que o oprimem, ou seja, compreenda a múltiplas determinações. Somente assim, “que ultrapassamos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1980, p. 26)

Para facilitar o entendimento entre ambas, elaboramos o Quadro 3. Optamos por uma perspectiva dialética, na qual as categorias evidenciadas na prática social são formas ontológicas e históricas, por isso, diferentemente do modelo de competências operacionais que prima pelos conceitos, adotaremos o que estamos chamando de competências críticas, cujo o foco é nas múltiplas determinações subjacentes aos fenômenos que serão originados de acordo com cada realidade educacional, situados dentro do contexto político, social, econômico, cultural etc. do ponto de vista global, mas que também, apresenta as características locais, conforme define o contexto da diversidade.

Quadro 3 – Competências críticas X Competências operacionais

COMPETÊNCIAS CRÍTICAS	COMPETÊNCIAS OPERACIONAIS
<p>“A concepção de ensino orientado pela problematização ou solução de problema no processo da ‘ação-reflexão-ação’ do ato pedagógico. A estruturação dos problemas e a busca de soluções dos mesmos deve obedecer a critérios que possibilitem estabelecer sentidos e interesses comuns a todos os participantes para oportunizar as reflexões necessárias, que vão estimular a práxis, aquisição da autonomia e da emancipação”. (KUNZ, 2012, p. 192)</p>	<p>Surge com forte apelo produtivo e tende a ordenar as relações de trabalho, de conhecimento, de educação e de comportamento social do trabalhador nas empresas, amparada no modelo de gestão da produção que começa ser implantado e difundido a partir de 1953 com a experiência da Toyota, no Japão.</p>
<p>“Aborda o processo de conscientização de professores e educandos sobre a realidade, sendo através de uma Ação Comunicativa tratada de maneira crítica e problematizadora, possível de se reconstruir o conhecimento a todo o momento. É pelo diálogo que se consegue desenvolver a consciência a partir do Mundo Vivo, pois, com este os conteúdos a serem ensinados são expostos com a intenção de tomar atitudes com relação à realidade concreta, desta forma é mais fácil entender, explicar e transformar esta realidade”. (KUNZ, 2012, p. 151)</p>	<p>A abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele. (PERRENOUD, 2000)</p>

COMPETÊNCIAS CRÍTICAS	COMPETÊNCIAS OPERACIONAIS
As competências se voltam para a garantia de acesso ao conhecimento universal produzido pela humanidade.	As competências representam o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade.
Cumpra a função educacional pela via dos conhecimentos pedagógicos e da transposição didática dos conhecimentos científicos pertinentes ao ensino básico e, ao mesmo tempo, pela problematização da cotidianidade do ambiente social, político, cultural e econômico vigente.	O professor age, supostamente, como um operário alheio às transformações sociais e políticas que impactam a escola, restringindo sua competência a simples transposição didática de conteúdos disciplinares , prescritos pelos setores sociais que detêm o domínio sobre o capital simbólico, cultural, científico e econômico produzido pelos indivíduos na sociedade.
As competências críticas privilegiam a facticidade e as contingências mediadoras das relações de causa e efeito, ou seja, o mundo e tudo aquilo que interage com ele como: as vivências, os sujeitos, as crises, o poder, a opressão, o trabalho e as condições objetivas que implicam em dificuldades quase intransponíveis as classes excluídas dos processos social e produtivo.	As competências operacionais são competências baseadas na ideia de causa e efeito , a chamada causalidade, isto é, se trabalho uma competência (A) então, posso alcançar a habilidade (B). Trata-se de um procedimento lógico-dedutivo que dá primazia à racionalidade técnica.

Fonte: Santos, Ferreira e González (2020, p. 14).

Os autores destacam que a criticidade aparece como um elemento secundário dissolvido no conjunto do texto da BNCC, não é uma competência a ser desenvolvida, o que, logicamente, contraria a natureza e especificidade. Portanto, espera-se que sejam implementadas competências críticas em detrimento das competências operacionais pelos professores, com destaque para a interlocução de conhecimentos pedagógicos e da transposição didática dos conhecimentos científicos pertinentes ao ensino básico, por meio da problematização e atualização dos conteúdos do ambiente social, político, cultural e econômico vigente.

Tomamos como exemplo um relato de experiências apresentado pela supervisora pedagógica do município de Camamu (BA), no ano de 2020, desenvolvido com alunos do campo, Colégio Municipal Paulo Magalhães, que fica no distrito de Travessão, em Camamu (BA). De acordo com a supervisora pedagógica, os alunos do 6º ao 9º ano do campo estudavam na área urbana do município, e ficaram sem aulas durante um período, devido à falta de transporte escolar. Para mitigar as consequências da falta de aulas,

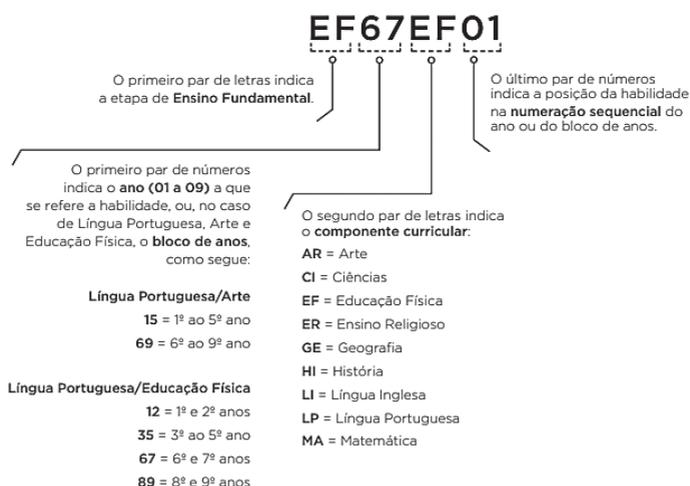
[...] a secretaria municipal implementou o projeto interdisciplinar intitulado 'Projeto Comunidade Muito Prazer', que teve como objetivo

valorizar a realidade local dos alunos, respeitando a diversidade, porém, de uma forma crítica, no intuito de promover ações articuladas entre as áreas do conhecimento, para a reposição das aulas e compensação dos dias letivos de alunos oriundos da zona rural, que deixaram de frequentar a escola por causa de um acidente com o transporte escolar que eles utilizavam. (Supervisora Pedagógica, 2020)

As sequências didáticas planejadas para a realização do referido projeto foram elaboradas a partir de dois filmes: *O diário de Anne Franck* e *Narradores de Javé*. As discussões partiram de temas geradores que fazem uma intertextualidade com músicas, apólogos, notícias de jornais, poemas e outros gêneros textuais. Sem pretender trazer receitas, mas apenas ilustrando, apresentamos no Quadro 4, uma das formas de organização desse planejamento que foi desenvolvido na referida escola, trabalhando com as competências e habilidades presentes na BNCC, porém, de forma crítica e interdisciplinar.

Mas antes disso, cumpre salientar que existe uma orientação para a leitura dos códigos da BNCC que indicam as habilidades, da forma como estão dispostas no Quadro 4. A Figura 1, por sua vez, esclarece a utilização do código.

Figura 1 – Código alfanumérico da BNCC



Fonte: Brasil (2017c, p. 28).

Assim, no primeiro código do Quadro 4, que está em negrito, temos **EF69LP13**. As duas primeiras letras representam o nível de ensino. Portanto, “EF” é igual a ensino fundamental; os dois números seguintes equivalem aos anos que as habilidades se referem, por exemplo: 6 e 9 indicam que aquela habilidade poderá ser utilizada do 6º ao 9º ano; as duas letras seguintes indicam os componentes curriculares. Então, quando temos “LP”, significa que a habilidade mencionada é de Língua Portuguesa; e por fim, os dois últimos números equivalem à habilidade indicada pelo componente curricular na BNCC, de modo que o 13 deste código mencionado (EF69LP13) nos informa que corresponde habilidade de número 13 que se encontra no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC, para os alunos do 6º ao 9º ano.

Quadro 4 – Formação das equipes interdisciplinares de trabalho e suas atribuições

Equipe 1 - docentes área de linguagem e códigos, humanas e religião	Habilidades	Equipe 2 - docentes área de exatas, ciências da Natureza. Humanas, Linguagens e códigos	Habilidades	Equipe 3 - coordenadores, secretários, diretores. Suporte técnico-pedagógico
	6º/7º 8º/9º		6º/7º 8º/9º	
Assistir aos filmes para discussão e relacioná-los à realidade local, social e histórica; realizar mímica de cenas do filme	EF69LP13; EF69LP14; EF69LP15; EF89LP34 EF69AR29; EF69AR30.	Retomar a discussão dos filmes a partir de recortes para contextualizar o conteúdo programático e encenação.	EF69LP13, EF69LP14; EF69LP15, EF69AR29 EF69AR30	Reunir as equipes para construção do projeto; Realizar os encontros das equipes para escolher os filmes e assisti-los; Orientar na construção das sequências didáticas e escolha das competências gerais; Estruturar o processo de monitoramento e avaliação das ações; Promover estudo e formações de temas relacionados ao projeto; Construir os relatórios para a secretaria de educação; Organizar o material produzido para montar o livro das turmas etc.

Equipe 1 - docentes área de linguagem e códigos, humanas e religião	Habilidades	Equipe 2 - docentes área de exatas, ciências da Natureza. Humanas, Linguagens e códigos	Habilidades	Equipe 3 - coordenadores, secretários, diretores. Suporte técnico-pedagógico
	6º/7º 8º/9º		6º/7º 8º/9º	
Realizar rodas de conversas com alunos e comunidade para discutir e relacionar os problemas e desafios da comunidade, e inseri-los na proposta pedagógica;	EF69LP53	Propor temas para investigação na comunidade relacionando com os filmes assistidos; Estruturar as pesquisas sobre os problemas sociais da comunidade;	EF69LP53	Reunir as equipes para construção do projeto; Realizar os encontros das equipes para escolher os filmes e assisti-los; Orientar na construção das sequências didáticas e escolha das competências gerais; Estruturar o processo de monitoramento e avaliação das ações; Promover estudo e formações de temas relacionados ao projeto; Construir os relatórios para a secretaria de educação; Organizar o material produzido para montar o livro das turmas etc.
		Fazer levantamento de dados; Estruturar os projetos de intervenção na comunidade a partir dos problemas evidenciados na pesquisa de campo;	EF67EF08;	
Realizar a discussão e estudo sobre o filme para propiciar estudos sobre os gêneros textuais; (diário, memórias, relatos, cartas e entrevistas);	EF67LP24; EF69LP35; EF69LP39.	Realizar as entrevistas e aulas de campo na comunidade; Construir gráficos e tabelas a partir dos dados e informações coletados na comunidade.	EF69LP38), EF69LP39 EF09MA23	
		Criar um quadro comparativo das medidas relacionadas pelos alunos, medidas padronizadas e medidas não padronizadas como transformar uma medida não padronizada em padronizada?	EF09MA16, EF09MA19, EF09MA22	
Organizar o seminário e a mostra pedagógica para a comunidade.	EF69LP38	Realizar atividades físicas e de recreação na comunidade; Realizar atividades culturais valorizando a cultura local.	EF67EF06; EF67EF09; EF89EF06	
Realizar Produção textual coletiva	EF69LP52; EF69LP55; EF69LP56.	Conhecer as divisas da propriedade da família; Realizar discussões críticas sobre o uso da terra como mercadoria.	EF09MA08	
		Mentalizar o mapa mental da propriedade da família e desenhá-lo, destacando os diversos tipos de família na atualidade, e discutindo isso criticamente.	EF09MA08, EF09MA10	

Fonte: elaborado pelos autores com base em quadro cedido pela supervisora da Secretaria de Educação de Camamu (BA) (2020).

Conforme disposto no Quadro 4, é possível identificar que a secretaria municipal se atentou para trabalhar o que está indicado na BNCC, porém, ressignificou *in loco* de forma crítica, levando em consideração os pressupostos da Educação do Campo no que diz respeito à valorização da identidade, do trabalho e dos saberes locais, sem desconsiderar o contexto local. Observa-se que as contradições são evidenciadas quando problematiza, por meio da pesquisa, os tipos de família, as formas de uso da terra e os problemas sociais da comunidade, relacionados ao contexto global. Assim, a partir da produção do conhecimento evidenciada por meio dos dados coletados na pesquisa, e analisados de forma crítica posteriormente, é possível a superação da consciência ingênua, destacada por Paulo Freire (1991), uma vez que os alunos poderão compreender o real de maneira crítica.

O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E A DOCTRINAÇÃO IDEOLÓGICA

Contraditoriamente, o projeto Escola sem Partido foi proposto por um partido, e tem como propósito, tolher a autonomia das escolas para não escolher uma corrente pedagógica crítica no direcionamento do trabalho docente para o currículo escolar. De cunho conservador, rechaça qualquer conteúdo que subverta a lógica do capital na educação.

No ano de 2004, surgiu um movimento autointitulado “Escola sem Partido”, criado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, e que tomou força a partir de 2015. Composto de pais e alunos preocupados com a suposta doutrinação ideológica nas escolas, o movimento busca a criação de mecanismos que visam retirar a autonomia dos professores para que estes não transmitam aos alunos suas concepções morais e políticas. O referido movimento ganha notoriedade em 2014,

quando um deputado estadual e um vereador do Rio de Janeiro, decidem aderir ao movimento e transformar suas pautas e bandeiras em projetos políticos – incluindo nessas a luta contra a ideologia de gênero. Essas ideias fazem parte de ensinamentos religiosos, e ganham a adesão da bancada evangélica do Congresso Nacional, a qual toma como bandeira de luta na educação, de modo que estabelece estratégias para retirar do texto da BNCC, todos os itens voltados para as questões de gênero e orientação sexual.

De acordo com Santa Bárbara, Cunha e Bicalho (2017, p. 105), trata-se de um projeto que visa o “silenciamento” do professor da escola pública, coloca-o “no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e ‘amordaçado’ para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar”.

Atualmente, muitos deputados estaduais, federais e vereadores nos vários recônditos do país têm acenado para essa bandeira. Como exemplo temos o projeto Escola sem Partido que tramita na Câmara, Projeto de Lei (PL) nº 7.180/14, de autoria do deputado federal Erivelton Santana do Partido Social Cristão (PSC) da Bahia, o qual busca alterar a LDB nº 9.394/96 para incluir no artigo 3º da referida lei, o princípio de respeito às convicções dos alunos e de seus responsáveis. Por consequência, os valores familiares passam a ter precedência (prioridade) sobre a educação escolar e temas de cunho moral, sexual e religioso não poderiam ser trabalhados nas escolas. Outra proposta do PL nº 7.180/14 é tornar obrigatória a fixação de cartazes em sala de aula que informem os deveres e direitos dos professores.⁴ Cumpre salientar com base nesses elementos que o projeto Escola sem Partido estabelece uma confusão entre religião, moral e ciência. Porém, não podemos esquecer que é papel da escola apresentar aos alunos as diferentes correntes de pensamento, quais sejam: positivismo, iluminismo, marxismo, liberalismo, nazismo, monarquismo, fascismo, dentre outras, e

4 Para mais informações ver: Projeto... ([201-]).

garantir que, ao conhecê-las de forma crítica e real, os alunos possam ter autonomia de pensamento para escolher qual deve apoiar ou criticar.

Em 2016, o senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, do Partido da República (PR), apresentou no Senado Federal, o PL nº 193/2016, que também versa sobre inclusão na LDBEN nº 9.394/96, do movimento Escola sem Partido. Outros projetos com conteúdos semelhantes foram apresentados em 19 estados e diversos municípios da federação, incluindo as propostas do referido movimento. De acordo com Gomes (2018, p. 8),

Uma matéria realizada em abril de 2018 pela Nova Escola, nos mostrou que ao todo são 147 projetos de lei em todo país, sendo 12 na esfera federal, 21 na esfera estadual e 114 na esfera municipal, portanto dos 147, somente 26 foram rejeitados, 18 entraram em vigor e 103 estão em tramitação.

Entretanto, a proposta do Escola sem Partido foi julgada como inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal em 2016, e teve decisão liminar em mesmo sentido do ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal (STF) para a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537. (BRASIL, 2017d) Várias associações de docentes manifestaram repúdio e consideraram que a proposta do Escola sem Partido nega a produção acadêmica e os avanços legais das últimas décadas, é antidemocrático e criminalizador do trabalho docente por várias associações de pesquisa, dentre as quais, destacam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh). (GUILHERME; PICOLI, 2018)

Ao ler o conteúdo dos PLs, é possível perceber uma apologia ao autoritarismo e à educação oficial da Ditadura Militar (1964-1985), o que contraria todos os avanços obtidos no tocante à autonomia pedagógica e à gestão democrática, conforme preconizam as políticas educacionais das últimas décadas, expressas na CF de 1988, na LDBEN vigente,

e nas diretrizes educacionais. Para Arendt (1973 apud GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 18),

[...] o totalitarismo caracteriza-se por instaurar uma realidade fictícia que, ao alterar e negar fatos (neste caso, a complexidade religiosa, cultural e sexual e a ação livre e política como elementos transformadores do/no mundo), estabelece seu domínio sobre a História, ou melhor, cria uma narrativa mutiladora que afirma que o mundo é como é porque não havia outra alternativa e que, além disso, qualquer alternativa proposta conduzirá a um mundo pior. A novidade, presente como potência em cada nova geração, é sufocada por uma educação normatizadora que não promove o pensamento, não problematiza o mundo e as relações humanas com o planeta e desmotiva a ação.

Para esses autores, o texto dos PLs do Escola sem Partido, embora contenha ares democráticos, visa a recriar o modelo educacional vigente no último período ditatorial brasileiro (1964-1985), sobretudo no que se refere ao veto às discussões de gênero e à reificação dos valores familiares, por mais antidemocráticos e anticientíficos que possam ser. Sabemos com base em nossos estudos da área das ciências humanas, que essa inculcação de valores conservadores e positivistas, centra-se na Teoria do Capital Humano – aquisição de competências habilidades técnicas –, subjacente às propostas curriculares que sustentam o sistema capitalista, como na BNCC, que traz uma orientação neoliberal e privatista da educação pública. Na Figura 2, encontramos o que o movimento Escola sem Partido considera como deveres do professor:

Figura 2 – Deveres do professor de acordo com o movimento Escola sem Partido



Fonte: Organização Escola sem Partido ([201-] apud FACCIOLI , [201-]).

Os PLs do Escola sem Partido tentam incutir uma diferença entre quem deve promover a instrução (escola) e educação (família), vide incisos VII dos artigos 2º dos referidos projetos, e no parágrafo único do mesmo artigo no PL nº 193/2016, somado ao artigo 3º do PL nº 867/2015, e também no artigo 1º do PL nº 7180/2014, sendo que este último foi anexado ao projeto de 2015. O parágrafo único do artigo 2º do PL nº 193/2016 em tramitação no Senado Federal, traz o seguinte trecho:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2016, p. 2)

Guilherme e Picoli (2018, p. 12) observam que “ao confundir deliberadamente identidade biológica de sexo e identidade social de gênero (ou simplesmente afirmar que essa é invenção ideológica, no sentido de ‘inexistente no mundo real’), o projeto ignora a condição humana de ‘duplo nascimento’”. Trazem ainda estudos de Savater (1997, p. 12, tradução nossa), os quais nos informam que “a criança passa por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos e a segunda na matriz social em que se cria, submetido a variadíssimas determinações simbólicas e a rituais e técnicas próprios de sua cultura”. Em outras palavras, o ser nasce primeiro, por determinação biológica, como macho ou fêmea da espécie humana, mas torna-se homem ou mulher, por condicionamentos socioculturais, posteriormente.

Ainda sobre essa questão de gênero, é necessário destacar a importância de trabalhar a condição familiar no sistema educacional e, em especial, em sala de aula, pois isso tem como objetivo modificar o estereótipo de família tradicional que é a família constituída por pai, mãe e filho, haja vista que temos vários tipos de famílias que fazem parte do contexto educacional. Sobre isso, Moura (2018, p. 2), ao falar em uma entrevista sobre “o que se ignora quando se exclui o diálogo sobre gênero nas escolas?”, responde da seguinte forma:

Se ignora que o Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem o nome do pai na certidão de nascimento; se ignora que a configuração familiar ‘tradicional’ de pai, mãe e filhos deixou de ser a configuração familiar majoritária. E que hoje é cada vez mais comum que pessoas morem sozinhas, que casais optem por não ter filhos, que existam três gerações na mesma casa, que existam casais gays, casais gays com filhos, famílias monoparentais, onde a configuração mãe com filhos é absoluta maioria. Há netos morando com avós, famílias compostas apenas por irmãos e famílias compostas por casais com seus filhos de uniões ou relacionamentos anteriores. E que nada disso é errado. São pessoas que moram juntas e se amam e se cuidam e isso basta. E que impor um único modelo de família como sendo o certo significa também impor sofrimento a pessoas que não se encaixam no modelo.

Ao analisar as consequências políticas e ideológicas do Escola sem Partido, Frigotto (2017, p. 20) demonstra que essa proposta é fruto de um projeto histórico hegemônico, do fundamentalismo religioso e de mercado, que visa aprovar legislações que terão como consequência a condenação

à miséria econômica milhões de famílias, em especial as que vivem nas periferias urbanas em favelas e nas regiões rurais abandonadas ao seu destino, mas que condena também à miséria educacional e cultural e as deixa reféns da manipulação da mídia e de um crescente mercado de seitas religiosas que usam ‘deus’ como mercadoria.

Entretanto, toda a manipulação/alienação das pessoas pelo grupo no poder, é feita sob o retorno do lema da Ditadura Militar de 1964, “Deus, Pátria e Família”, e mais uma vez, assim como no período ditatorial anterior, alertando sobre o perigo do comunismo que ronda a sociedade brasileira por meio dos partidos de esquerda, por isso, se estabelece no MEC em 2019, uma equipe que preconiza o combate ao marxismo cultural e uma educação neutra, sem ideologia. Entretanto, a educação, por si só, é um ato político. De acordo com Souza e Oliveira (2017, p. 128),

A escola nunca será um espaço sem ideologias, pois ela já possui, em sua gênese, ideologias relacionadas à formação do indivíduo. Por exemplo: colocar alunos enfileirados um atrás do outro já é uma ideologia. Controlar o tempo e formatar o espaço escolar também é parte de uma ideologia. Elaborar uma grade com mais aulas de matemática e língua portuguesa que aulas de história, ciências e artes também é uma ideologia. Dessa forma, percebe-se que a ideologia é parte fundamental da escola e deve ser entendida como tal. O que o projeto prevê, nas entrelinhas, é a criminalização de uma ideologia em benefício de outra. Além disso, numa mesma escola existem professores com posições ideológicas diferenciadas e conflitantes com as quais os alunos

entram em contato diariamente, e isto faz parte do processo de formação e amadurecimento dos indivíduos.

Isso posto, destacamos que o projeto político eleito para o pleito de 2019-2022, neoconservador e ultraneoliberal, abomina qualquer ideia que possa estabelecer o diálogo, ou a crítica ao conservadorismo. Por isso, no plano de governo de Jair Bolsonaro para área de educação, um dos objetivos é “expurgar Paulo Freire das escolas” (O CAMINHO..., 2018, p. 41) acusando-o de “doutrinação ideológica”. Isso se deve ao fato de Paulo Freire (1980) ter enfatizado que não podemos compreender os docentes como meros transmissores de conteúdos, ao cunhar o conceito de “educação bancária”, em contraposição à “educação problematizadora”. Freire destacou a importância da consciência crítica para a superação da consciência ingênua. E, por isso, é demonizado no governo bolsonarista o qual defende a proposta da ultradireita.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A ADEQUAÇÃO AUTOMÁTICA ÀS COMPETÊNCIAS DA BNCC

A formação inicial e continuada de professores no Brasil tem sido objeto de um amplo debate entre gestores, academias e associações científicas. No Brasil, os documentos oficiais que formalizam a formação docente na conjuntura atual estão fundamentados com base na CF de 1988; na LDBEN nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996; no PNE (Lei nº 13.005/2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica. Esses documentos têm normatizado não apenas a formação inicial mínima para o exercício do magistério nos diferentes níveis e modalidades da educação e do ensino, mas também, a promoção da formação continuada para os profissionais do magistério da Educação Básica, tendo como base a “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino”. (BRASIL, 1988, p. 156) No artigo nº 211 da CF de 1988, assegura-se que os entes federados devem certificar a garantia de educação para todos.

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (EMENDA CONSTITUCIONAL N° 14/96 E EMENDA CONSTITUCIONAL N° 53/2006). § 1° A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função e distributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e Financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 156)

No que se refere às legislações vigentes, tomamos como ponto de partida a atual LDBEN, fundamentada na CF de 1988, institui a política para formação inicial e continuada de professores. De acordo com Andrade e demais autores (2004), essas políticas introduzem no cenário brasileiro um novo modo de compreensão sobre a formação de professores e sobre a docência, ao entenderem a escola e a prática docente como lugares de produção de conhecimento, e o professor como um profissional que reflete sobre a sua prática e, nesse processo, produz saberes necessários à sua profissão. Apesar de ter sido aprovada em 1996, podemos verificar muitas alterações na LDBEN n° 9.394/96, tendo em vista os debates surgidos na sociedade civil, meio acadêmico, associações de docentes, os quais tencionam os entes federados no intuito de fazer com que os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Ao consultar a referida lei, encontramos em 2020, os artigos de formação inicial e continuada de professores com as seguintes inclusões:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017a, p. 2, grifo nosso)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso)

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (BRASIL, 2013e, p. 1-2, grifo nosso)

Ao longo de mais de duas décadas, a referida LDBEN recebeu muitas modificações. O artigo nº 62, que tratava inicialmente da formação dos docentes da Educação Básica, caminha na direção de agregar os demais profissionais do magistério e, também, se faz uma distinção entre momentos do processo de formação, destacando a formação inicial e a formação continuada. Na redação original, o referido artigo cita apenas a “formação mínima para o exercício do magistério”. Naquele momento (1996), a preocupação se assentava na superação da existência

de professores atuantes na docência sem uma formação mínima, ainda que em nível médio, que compunha um quantitativo significativo de profissionais da Educação Básica, especialmente, nas regiões mais distantes dos centros urbanos e na Educação do Campo.

O mesmo artigo nº 62 da LDBEN ganha parágrafos que focalizam as obrigações dos entes federativos que definem as competências de cada segmento – a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios – e a forma/modalidade como poderia ocorrer a formação dos profissionais no magistério.

Ao definir que a formação inicial de profissionais de magistério “dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”, desse modo, formaliza a possibilidade de a formação ocorrer na modalidade à distância. Na verdade, o parágrafo 2º do artigo nº 62 apenas regulamenta práticas que se ampliaram no Brasil após entrar em vigência a LDBEN de 1996, com oferta de cursos de licenciatura à distância ou semipresenciais, espalhados por todo o país. A grande maioria se dava em instituições privadas ou em parceria com redes públicas de ensino, sobretudo na esfera municipal.

A versão inicial desta LDBEN não atribuía, de forma clara, a cada ente federativo suas competências quanto à destinação de recursos para a formação de professores, deixando apenas registrado no parágrafo 5º do artigo nº 87. Assim, definia que a assistência financeira ficaria condicionada ao cumprimento do artigo nº 212 da CF.

Todavia, não se assistiu durante a Década da Educação, a um avanço/crescimento significativo na oferta de formação inicial ou continuada dos professores por parte do poder público. Não estava clara a obrigatoriedade de os entes federativos destinarem percentuais de suas receitas para o custeio da formação inicial (e continuada) dos professores.

O que se assistiu foi ao exponencial crescimento da oferta de cursos por meio de faculdades privadas, com abertura de turmas em muitas regiões do país. Por seu turno, os professores entenderam que a obrigação pela formação deveria ser de responsabilidade de cada um,

terminaram assumindo eles próprios os custos da formação inicial com o pagamento de mensalidades de cursos ofertados à distância ou de modo semipresencial. A formação, então, se restringia ao nível inicial (com a titulação em nível superior) e permaneceu, durante alguns anos, total ou parcialmente às expensas dos próprios professores. Registra-se que a formação inicial ofertada pelas universidades existentes continua ocorrendo regularmente, com a oferta de turmas como já vinha ocorrendo todos os anos, mas sem uma política por parte das instituições de ensino superior públicas em assumirem a demanda por formação expressa no artigo nº 62 da LDBEN.

Quanto à formação continuada, esta somente em momento posterior passa a fazer parte da realidade de muitos professores, sobretudo com a expansão do ensino superior que ampliou o número de universidades e, conseqüentemente, de oferta de cursos de licenciatura em todo o Brasil, incluindo, nesse contexto, a ampliação da interiorização da formação superior.

É possível registrar que a conjuntura econômica e política, e a própria quantidade de professores sem formação superior atuando nas redes de ensino no pós-LDBEN de 1996 não favoreciam a ampla oferta de cursos de licenciatura nem a criação imediata de oportunidades institucionalizadas de formação, tanto inicial (na perspectiva da profissionalização) quanto da continuada (na perspectiva do desenvolvimento profissional docente). Nesse sentido, a LDBEN de 1996, artigo nº 87, institui a Década da Educação (1997-2007), a iniciar um ano após entrar em vigor a Lei, e, em seu parágrafo 4º, estabelece que até o fim da Década da Educação, somente seriam admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, p. 27841)

Precisamos levar em consideração que as alterações na legislação são fruto das contradições sociais e das necessidades que vão sendo postas na materialização da prática social desvelada pelo processo histórico. Assim, percebemos que as várias mudanças ocorridas no artigo nº 62, da LDBEN nº 9.394/96, seguem na direção dos consensos entre

as classes, decorrente da correlação de forças estabelecida no momento histórico analisado. Nesse sentido, Santos, Cardoso e Nunes (2019, p. 4) salientam que “As políticas públicas educacionais brasileiras tiveram destaque na década de 1990 em meio às formulações, implantações e parcerias estabelecidas pelo governo federal e os entes federados que favoreceram não apenas a descentralização, mas também a privatização e a flexibilização da educação nacional”. Sabemos que apesar dos enfrentamentos ocorridos entre as classes, essa política teve principalmente a orientação dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Unesco.

Para orientar o currículo da formação de professores, foram aprovadas as DCNs, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, do CNE, com o intuito de regulamentar a formação inicial e continuada, tendo como parâmetro a LDBEN nº 9.394/96, a qual traz a seguinte organização para a formação de docente no que tange a distribuição da carga horária:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garante, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas horas) para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002c, p. 1)

No contexto seguinte às diretrizes de 2002, o governo federal, no que se refere à política educacional, instituiu vários programas federais com impacto direto na formação de professores, dentre esses,

destacamos: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi exposto pelo MEC em abril de 2007, por meio do qual o referido Ministério disponibilizou instrumentos para avaliação e implementação de políticas que visam à melhoria da qualidade da educação, principalmente, da Educação Básica do sistema público, para o Distrito Federal, os Estados e Municípios; o PAR, também em 2007, sobre o qual detalharemos mais à frente. Todas essas políticas seguem na tentativa de melhorar a qualidade educacional no tocante ao que preconiza os organismos internacionais, principalmente, sobre as avaliações nacionais. E isso ressoa na formação de professores que vai se ajustando para atender esses interesses com base em decretos, resoluções, pareceres.⁵ Depreende-se, desse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), regulamentado mediante a Portaria do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e mais tarde, ampliado através do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Além disso, houve outra alteração por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As discussões nas políticas educacionais também acontecem do ponto de vista curricular e, nesse sentido, tivemos em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior. No ano de 2015, foram homologados dois documentos que discutem e implementam novas DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada: o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho, respectivamente. Essas DCNs de 2015 alteram a organização curricular dos cursos de licenciatura, passando a valer a seguinte carga horária:

5 É possível encontrar uma relação desses decretos, com recorte temporal entre 2007 e 2017, em: Oliveira e Leiro (2019).

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015b, p. 11)

Dourado (2017) analisa que também fez parte das políticas educacionais de formação docente, os PNEs, sendo o primeiro para o período

de 2001 a 2010, e o atual, com metas para o recorte temporal de 2014 a 2024. Sobre o primeiro, o autor ressalta que foi aprovado tendo aporte nas deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, sendo o Brasil, um dos países signatários. O referido plano foi aprovado no governo Itamar Franco, mas não obteve a devida atenção do seu sucessor, FHC, o que também ocorreu no governo Lula, pois, formalmente, foi marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, de modo que a organização orçamentária não deu concretude ao alcance das metas estipuladas. Entretanto, o autor salienta que as políticas educacionais neste último governo mencionado proporcionaram mudanças na concepção de políticas, de modo que as políticas que outrora buscavam atendimento específico para o ensino fundamental passaram a englobar toda a educação básica com a aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e de Valorização dos Profissionais da Educação, além da adoção de políticas de inclusão e de respeito à diversidade, políticas de formação docente, políticas de expansão das universidades e institutos federais, mas, contraditoriamente, normatizou mecanismos de privatização da educação e de financiamento do ensino superior privado. (DOURADO, 2017)

O PNE vigente para o período de 2014-2021 foi aprovado em meio às disputas acerca das concepções de sociedade, educação, relação entre público e privado, avaliações censitárias, cujo debate foi acirrado em torno da materialização de propostas concretas visando uma ampla universalização da educação, melhoria na qualidade educacional, erradicação do analfabetismo, formação para os profissionais da educação, dentre outros aspectos. A formação docente está contida no PNE de 2014, que dedica quatro (15, 16, 17 e 18) das suas 20 metas à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de docentes, conforme podemos observar na sua meta 15.6:

15) Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; (BRASIL, 2014c, p. 34)

Tendo como base essa meta, o governo aprovou as DCNs de 2015 e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e potencializou alguns programas educacionais, a saber: Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Pibid; Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProLind); Procampo; Plano de Formação Continuada de Servidores da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Plafor); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica, dentre outros.

Nesse período, somaram-se às políticas de formação inicial, também as destinadas à formação continuada, com destaque para as que estão no âmbito da Capes, principalmente a criação de mestrados e doutorados profissionais nas áreas, como por exemplo o: Programa de Mestrado Profissional em Matemática (Profmat); Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras); Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (Pnap). No que se refere à formação inicial e continuada para profissionais da Educação do Campo, temos também o Pronera, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), criado em 1998, que tem cursos de licenciatura em diversas áreas, mas que está sendo desativado aos poucos no governo de Jair Bolsonaro.

Voltando para o contexto pós-*impeachment*, com a saída da ex-presidenta da República Dilma Rousseff em 2016, devido ao conturbado processo de impedimento, destacamos que aconteceram várias medidas de desmonte desses programas implementados entre 2000-2016, a começar pela PEC nº 241/2016, que, posteriormente, recebeu o nº 55/2016, e ao ser aprovada se tornou a Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir um novo regime fiscal, quando menciona em seu artigo nº 106 que “fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte anos de exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Ou seja, com essa Emenda Constitucional, há um congelamento de gastos principalmente das áreas sociais. Observa que o principal efeito da emenda será

[...] uma redução significativa nos gastos com educação e saúde [...]. Haverá grande impacto sobre a parcela mais pobre da população e estímulo aos negócios privados nas duas áreas. [...] A contenção de gastos imposta [...] deverá provocar a paralisação ou redução dos investimentos públicos em infraestrutura, educação e saúde por duas décadas e isso não ajuda na retomada da economia. (ENTENDA..., 2016)

Nesse sentido, observa-se a EC 95 contingencia os recursos e, concomitantemente, ataca diretamente a execução de todos os programas aprovados para a educação pública no cenário anterior à sua aprovação, refletindo diretamente no alcance das metas do PNE, e, conseqüentemente, na formação inicial e continuada dos docentes.

Mas recentemente, o governo federal instituiu alterações na formação de professores para que esta se ajuste à BNCC. Por isso, foi aprovada a Resolução do CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, intitulada DCNs para a formação inicial de professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial de professores. Por meio desse documento legal foi revogada a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, e fixou-se o prazo de dois anos para sua implementação nas instituições, e um prazo de três anos para aquelas que já haviam iniciado o seu processo.

Sobre a questão curricular, a BNC-Formação estipula uma carga horária de 3.200 horas, divididas em três grupos:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso,

desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2020a, p. 6)

Em consonância com as competências da BNCC, a BNC-Formação estipula que os licenciados devem desenvolver competências pautadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, as quais estão destacadas na figura a seguir:

Figura 3 – Competências específicas das três dimensões do conhecimento⁶

COMPETÊNCIAS GERAIS		
competências ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e a comunidade

Fonte: Brasil (2019, p. 23).

Observamos na Figura 3, que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos está recaindo unicamente nos professores, principalmente quando temos um documento como esse que versa sobre currículo para a formação docente, pautado em competências individuais, desconsiderando os demais fatores que contribuem para a aprendizagem e são de responsabilidade do Estado, a saber: os investimentos públicos; o

6 Para observar detalhadamente as competências específicas de cada dimensão, faz-se necessário consultar o documento, pois estes quadros estão detalhados no final. Ver Brasil (2020a).

financiamento; as condições objetivas para acesso e permanência dos alunos na escola; a situação socioeconômica cultural das famílias; o acesso às tecnologias, à carreira profissional; a gestão; e administração das escolas. Outro aspecto a ser observado é a valorização da meritocracia, por meio do engajamento profissional conforme aponta o item 3.1. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, silenciar-se sobre as medidas de contingenciamento de recursos – Emenda Constitucional nº 95/16 – e as reformas trabalhista e da previdência, privatização e Fundos Públicos. Tudo isso impacta diretamente na carreira profissional e na precarização do trabalho docente, de modo que o professor precisa trabalhar com carga horária extensa, com jornada múltipla de trabalho, atuando em mais de uma instituição e, às vezes, trabalhando, ainda, em outros ramos de atuação fora da educação, ficando, assim, sem tempo e sem condições para se dedicar à qualificação. Ao mesmo tempo, compromete o alcance das metas do PNE em todos os aspectos, inclusive no que se refere à formação docente, tendo em vista que a formação, além de demandar políticas públicas com criação de programas especiais ou mesmo a ampliação de oferta de cursos, demanda, também, a disponibilidade e o interesse por parte dos profissionais para se ingressarem e permanecerem inseridos nas oportunidades formativas (inicial e continuada), além de alcançarem êxitos nesses processos formativos e estarem motivados a permanecerem atuantes no magistério, dando, assim, continuidade na carreira docente, depois de alcançarem maior nível de qualificação. Isso, portanto, implica políticas de valorização profissional do magistério, com clareza no que se refere a quatro elementos fundantes e indispensáveis para a atuação profissional docente, a saber: formação (inicial e continuada); definição clara das carreiras; planos de cargos e salários; e condições de trabalho e de saúde adequadas para o desempenho do trabalho docente.

No documento oficial da BNC-Formação, as competências estão descritas por meio de tópicos, entretanto, dentre as dimensões elencadas na Figura 3, não se percebe a preocupação com a diversidade

especificamente, pois todos os itens estão de forma muito genérica. Retomamos aqui a discussão sobre a diversidade, ao lembrar ao leitor que o nosso trabalho é sobre Educação do Campo, sendo essa uma modalidade de ensino que se insere no contexto do respeito às diferenças. No tópico sobre a BNCC, salientamos que existem análises acadêmicas retratando que a base traz as modalidades de ensino apenas genericamente, não dando o devido valor que a parte diversificada do currículo exige. Entretanto, concordamos que realmente a diversidade não tem sido observada de acordo com o lugar que os seus sujeitos ocupam no processo educativo, mas enfatizamos que a base a menciona várias vezes (236), e transfere a responsabilidade para a escola e os sistemas de ensino sobre a inclusão dos contextos local, regional e global no currículo escolar. Isso é compreensível na medida em que nenhum documento curricular daria conta de contemplar todas as especificidades locais de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Entretanto, ao observar o documento da BNC-Formação em sua totalidade, verificamos que a diversidade aparece em duas competências gerais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na *diversidade* humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da *diversidade* de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 14, grifo nosso)

Na organização curricular do mesmo documento, encontramos também a diversidade presente nos seguintes artigos:

Art. 8º - VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a *diversidade*, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; [...]

Art. 13 - VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a *diversidade* como recurso enriquecedor da aprendizagem; [...]. (BRASIL, 2020a, p. 87-88, grifo nosso)

De acordo com o que está disposto no referido documento, verificamos que assim como na BNCC, a BNC-Formação também está dividida em competências gerais e específicas. A Figura 3 orienta sobre a divisão dessas competências, sendo necessário, portanto, recorrer ao documento geral para conhecê-las em sua amplitude. Ao verificar apenas os elementos presentes na Figura 3, é possível fazer um exercício para identificar o que está subjacente ao conteúdo da competência específica “engajamento profissional”, temos no item “3.1 - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 26), encontramos também no documento geral, em seu tópico 3.1.4 - “Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação *nas diversas modalidades* e na busca de soluções que contribuam para o planejamento integrado e que atendam às necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes”. (BRASIL, 2019, p. 26, grifo nosso) Aqui, ao se referir às diversas modalidades, mesmo que entre parênteses, podemos depreender que toda a diversidade está incluída, uma vez que o público desta é exatamente aquele que está descrito nas modalidades de ensino, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Especial etc.

E ainda, na competência específica “3.2 - Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática

o princípio de que todos são capazes de aprender”. (BRASIL, 2019, p. 27) Nessa competência específica detalha a diversidade na sequência ao mencionar da seguinte forma: “3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes e ser capaz de utilizar a *diversidade* e recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes”. (BRASIL, 2019, p. 27, grifo nosso) Mais uma vez, a diversidade aparece demonstrando um caráter de totalidade quando esclarece que se deve pensar na garantia de inclusão e aprendizagem para todos. Entretanto, como fazer essas garantias: fechando escolas? Fazendo contingenciamento da educação? Precarizando cada vez mais o trabalho do professor? Sem a devida estrutura garantida pelo Estado, o professor fica impossibilitado de assumir essas responsabilidades para toda a diversidade. Então, observa-se aqui uma transferência de responsabilidade, na tentativa de culpabilizar o professor pelo fracasso escolar.

Isso posto, destacamos a importância de que as competências de modo operacional como estão postas na BNC-Formação precisam ser ressignificadas *in loco* e trabalhadas de forma crítica. Concordamos com Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020), quando estes salientam que o modelo de competência em si como está posto, por si só, já seriam um tanto quanto controverso, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nas competências pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. Destacam ainda que a BNC-Formação tem pressupostos kantianos e piagetianos, pois

ao enfatizar a valorização da dimensão experiencial e prática da aprendizagem, conferindo lugar de destaque àquilo que se chama transferência e mobilização de recursos para o agir com pertinência e eficácia em situações complexas (sinônimo de competência), apela para situações de aprendizagem que levem à construção do conhecimento, ao desenvolvimento de competências e habi-

lidades por meio de resolução de problemas, tomada de decisões pessoais, processos investigativos criativos e metodologias ativas. (LAVOURA; ALVES; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 19)

Se o modelo de formação proposto esvazia o papel do processo formativo na escola porque desqualifica o currículo por meio de proposições pragmatistas alienantes, que se fundamentam no idealismo subjetivo, precisamos agir no interior desta disputando esse espaço educativo no currículo local, regional e global com práticas pedagógicas emancipadoras, desenvolvendo projetos de pesquisa, extensão, ensino, tanto na formação inicial como na formação continuada, nos quais os licenciados daí oriundos possam compreender e refletir sobre a realidade e, assim, possa ser postulada uma resistência ativa.

Capítulo 3

O PAR NO CONTEXTO DO ESTADO GERENCIAL BRASILEIRO

Visando atender às demandas do capital internacional, no ano de 2007 o governo Lula publicou o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e contou com a adesão dos Estados, Municípios e Distrito Federal, os quais passaram a elaboração de seus respectivos PAR, em regime de colaboração com a União, que proporcionou-lhes assistência técnica e financeira com o objetivo da melhoria da qualidade da Educação Básica. O referido plano é composto de quatro dimensões, quais sejam: 1. Gestão educacional; 2. Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e avaliação; 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos, conforme demonstra o Quadro 5, na página seguinte.

Entretanto, o PAR ganha maior visibilidade a partir de 2010, quando os municípios adquirem maturidade a respeito da proposta e constatação dos resultados da implantação dos programas desse plano. Desde aquele ano até o presente momento, o PAR já incidiu em três ciclos, quais sejam: 2007 a 2010; 2011 a 2015; e o atual, de 2016 a 2019, sendo que a partir do segundo ciclo, o referido plano passou por modificações importantes nas ações de assistência técnica e financeira da União para a Educação Básica. Nesse sentido, o MEC afirma a continuidade dessa

vinculação conforme se lê no documento *Planejando a próxima década: alinhando os planos de educação*. O PAR é um instrumento importante para auxiliar os entes federados a atingir as metas pactuadas em seus respectivos planos de educação. (BRASIL, 2007c, p. 310) Observa-se que o mesmo estava vinculado ao PDE, mas a partir do segundo ciclo, passou a ser vinculado ao PNE, no intuito de contribuir para a realização das 20 metas que compõem o referido PNE. (BRASIL, 2014c)

Quadro 5 – Dimensões e áreas do PAR

<p>Dimensão 1- Gestão educacional (5 áreas e 28 indicadores)</p> <p>Área 1 – Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino (7 indicadores); Área 2 – Gestão de pessoas (9 indicadores); Área 3 – Conhecimento e utilização de informação (6 indicadores); Área 4 – Gestão de finanças (3 indicadores); Área 5 – Comunicação e interação com a sociedade (3 indicadores).</p>
<p>Dimensão 2 - Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar (5 áreas e 17 indicadores)</p> <p>Área 1 – Formação inicial de professores da Educação Básica (4 indicadores); Área 2 – Formação continuada de professores da Educação Básica (4 indicadores); Área 3 – Formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas (4 indicadores); Área 4 – Formação de professores da Educação Básica para cumprimento das Leis nº 9.795/99, nº 10.639/03, nº 11.525/07 e nº 11.645/08 (1 indicador); Área 5 – Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar (4 indicadores).</p>
<p>Dimensão 3 – Práticas pedagógicas e avaliação (3 áreas e 15 indicadores)</p> <p>Área 1 – Organização da rede de ensino (7 indicadores); Área 2 – Organização das práticas pedagógicas (6 indicadores); Área 3 – Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (2 indicadores).</p>
<p>Dimensão 4 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos (4 áreas e 22 indicadores)</p> <p>Área 1 – Instalações físicas da secretaria municipal de educação (2 indicadores); Área 2 – Condições da rede física escolar existente (12 indicadores); Área 3 – Uso de tecnologias (4 indicadores); Área 4 – Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais (4 indicadores).</p>

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (2011).

Nesse sentido, o PAR surge como instrumento para o apoio técnico e de financiamento entre União, Estados e Municípios. Para fazer parte desse Plano, os prefeitos assinam a adesão às políticas educacionais propostas pelo MEC, as quais são gerenciadas através do Sistema

Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). O PAR compreende mais uma das políticas de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, por meio das quais o sistema educacional passa por várias reformas pautadas na globalização capitalista. Sousa e Farias (2004, p. 927) esclarecem tais ideias ao afirmarem que:

Nos anos 1990, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos - deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

Sousa e Farias (2004) chamam atenção para a descentralização do ensino em decorrência dos modelos de políticas de municipalização da educação, que têm deixado os municípios com uma grande capitalização de funções, na sua maioria, burocráticas, indo além do que podem realizar.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO PAR

Por ter em sua gênese uma natureza contrária ao que prega o capitalismo e por estar situada em campo de interesse do mesmo através do agronegócio, a Educação do Campo é marcada por conflitos e lutas entre os movimentos sociais, educadores do campo e o Estado através da educação capitalista de cunho neoliberal. Roseli Caldart (2009, p. 71-72) diz a esse respeito que

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por Educação do Campo direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos.

Roseli Caldart (2009) aponta três momentos distintos e que segundo a autora constituem a Educação do Campo: o primeiro, negatividade – denúncia, resistência, luta contra, não aceitamos mais que os povos do campo sejam subalternizados, tratados como inferiores, fadados à miséria; segundo, positividade – com práticas e propostas concretas; e o terceiro, superação – projeto, utopia, projetar na perspectiva de transformação social.

Assim, se constitui a perspectiva de uma educação que seja “no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, p. 18) Partindo desse pressuposto, ao fazer a tentativa de conceituar a Educação do Campo, concordamos com a proposição de João Nascimento de Souza (2020, p. 2), para quem

O conceito de Educação do Campo tem como componente identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam, bem como a defesa de outro projeto societário. É conceito que emerge da prática social como experiência coletiva, gera demandas no campo político-pedagógico e desdobramentos na produção acadêmico-científica.

Esses elementos observados pela autora devem ser garantidos aos sujeitos do campo por meio das políticas públicas, e quando se

refere ao aspecto pedagógico, a concretização ocorre principalmente por meio da educação formal, cujas políticas educacionais têm como um dos instrumentos o PAR. Ao observar a configuração das dimensões do PAR no Quadro 5, nota-se que o referido plano deixa claro o foco na educação básica com destaque para a formação e valorização docente, no financiamento e na garantia de acesso. Apesar de não tecer as críticas sobre essas ações nesse texto, reconhecemos que iniciativas foram tomadas, e aqui destacamos algumas destas:

- a formação de professores por meio do Programa UAB, com o sistema nacional de educação superior à distância que visa a capacitar professores da educação básica pública que ainda não têm graduação, bem como formar docentes e propiciar formação continuada;
- o estabelecimento do Piso Salarial Nacional para professores, constitucionalmente assegurado;
- a substituição do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundeb e a ampliação dos repasses da União ao Fundo;
- a combinação entre os resultados de desempenho escolar e os resultados de rendimento escolar a partir da criação do Ideb;
- o apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo com PDE Escola;
- o lançamento do PAR;
- o acesso ao mundo digital voltado para a energia elétrica com o Programa Luz para Todos na Escola, equipamentos e formação pelo ProInfo, conectividade pelo Programa Governo Eletrônico com o Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gsac) e TV Escola e produção de conteúdos digitais, como o Portal Domínio Público, Portal de Periódicos da Capes e Programa de conteúdos digitais educativos.

O marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDBEN, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo nº 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 escolar, 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, mas se concretizam com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em 2002.

Como dito anteriormente, a gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo” é oriunda do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), 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 órgãos do governo federal, como MEC, a 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)

Ao longo de uma história com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo. 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 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Pronera, a Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o 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. (SANTOS; SOUZA, 2016)

Vale ressaltar que essas ações fazem parte do PAR, tanto em escolas do campo como da cidade. Mas, apesar de fazer parte desse PAR, não significa que todas elas foram implementadas a contento, principalmente, porque a educação do campo tem algumas especificidades. Inicialmente, destacamos que se trata de uma modalidade de ensino garantida pela LDBEN nº 9.394/96, e está voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Compreende não só os conhecimentos do mercado de trabalho, mas se volta para a vida social, protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo. (CALDART, 2004)

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 19)

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e complementadas mais tarde, pelo Parecer CNE/CEB nº 3, de

18 de fevereiro de 2008, consistem em uma ferramenta essencial para o estudo e aprofundamento dos povos do campo, incluindo aqui toda a comunidade escolar, para que possam orientar as construções dos currículos das escolas do campo de acordo com as especificidades dos povos que nele vivem.

Essas diretrizes trazem que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002b, p. 1)

Essas diretrizes introduziram discussão mais aprofundada sobre a organização escolar do campo, sua proposta pedagógica, orientação para os PPPs, formação de professores, participação dos movimentos sociais, inclusive o estudo de questões inerentes a ele, gestão democrática, materiais didáticos entre outros pontos que são importantes para a construção de uma educação do e no campo. Em 2007, foi aprovado pela Câmara Federal e em 2008 entrou em vigor o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que complementava as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Nesse Parecer, algumas questões como o transporte escolar e o fechamento das escolas do campo foram abordadas, como o artigo 3º que diz: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (BRASIL, 2008, p. 25)

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com

deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Para diferenciar de modo mais esclarecedor, a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo, trouxemos o quadro elaborado por Valéria Prazeres dos Santos (2019), em sua dissertação de mestrado.

Quadro 6 – Diferença entre Educação do Campo e Educação Rural

Educação do Campo	Educação Rural
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com apenas pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade.	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos.	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação, está inserida num projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de "superiores" (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: Santos, V. P. (2019).

De acordo com a Portaria nº 86, de 2013,

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2013a, p. 28)

Sendo assim, todos esses sujeitos têm direitos de serem contemplados com diversos programas que contemplam as dimensões do PAR, descritas no Quadro 5, conforme destaca a Portaria nº 86:

Art. 3º - São princípios da educação do campo e quilombola: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2013a, p. 28)

O artigo 4º dessa mesma portaria evidencia o que está explicitado no Quadro 5, sobre as quatro dimensões do PAR, conforme se verifica: “Art. 4º - São eixos do Pronacampo: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica”. (BRASIL, 2013a, p. 28) Assim, observa-se que as ações do PAR estão garantidas legalmente para as populações camponesas.

Afirmamos que, conforme demonstrado anteriormente, o PAR contempla ações em todos os níveis e modalidades da educação, incluindo as questões da gestão, da formação, do financiamento e da infraestrutura escolar. Quanto aos níveis de ensino, os municípios devem atender a todos os aspectos subjacentes às quatro dimensões do PAR, para os sujeitos do processo educativo que fazem parte do ensino fundamental, Educação Infantil, bem como as modalidades de Educação do Campo e EJA, além de se atentar para outras políticas educacionais de caráter nacional como Educação Inclusiva e Diversidade.

Apesar da percepção de alguns avanços obtidos na educação campestre explicitados anteriormente, no que se refere às políticas educacionais, desde o início do século XXI até 2016, quando temos os últimos programas para o campo sendo aprovados no âmbito do MEC, ainda observamos enormes desafios pela frente, os quais foram evidenciados em pesquisas⁷ realizadas sobre a educação do campo, a exemplo da pesquisa que realizamos em alguns municípios da Bahia, porém, não temos a pretensão de problematizá-los aqui:

- *1º desafio*: mudar a concepção de Educação Rural para Educação do Campo, garantindo a continuidade da educação do campo. Destacamos que a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio; enquanto que a Educação do Campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, que deve ser horizontalizada e respeitar o modo de produção do campesinato; (SANTOS, 2016)

7 Projeto de pesquisa intitulado “As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia”. O referido projeto foi financiado pela UESC e contou com bolsistas da Fapesb e do CNPq. O projeto de pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz, com o CAEE nº 47785615.7.0000.5526, por meio do Parecer nº 1.235.405.

- *2º desafio*: o planejamento deve observar a tríade: escola, campo e sociedade, pois é necessário levar em consideração o projeto de sociedade do campesinato, e tem-se percebido que as escolas municipais estão se envolvendo com projetos e livros didáticos que destacam o agronegócio;
- *3º desafio*: formação do professor em diálogo com a produção do conhecimento e das questões de pesquisas que interagem neste local. (Em muitos lugares, as formações estão sendo feitas pelos institutos e com financiamento do agronegócio);
- *4º desafio*: as políticas da educação do campo devem ter a agroecologia como princípio, para conscientizar os alunos sobre os riscos do uso dos agrotóxicos e transgênicos para a saúde da população;
- *5º desafio*: garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico. Vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos, com base no que garante a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Pronacampo;
- *6º desafio*: romper com as estruturas escolares abaixo de um padrão mínimo de qualidade; muitas não têm água ou luz, a maioria não tem laboratório, biblioteca ou espaço de lazer;
- *7º desafio*: combater o fechamento de escolas do campo;
- *8º desafio*: combater a privatização das escolas do campo, pois observa-se no contexto atual, a presença de investimentos do agronegócio e a inserção de cartilhas que estimulam a utilização de pacotes tecnológicos que valorizam os agrotóxicos e transgênicos;
- *9º desafio*: garantir as políticas públicas de Educação do Campo, uma vez que a BNCC aprovada em 2017 não trata das especificidades dessa modalidade de ensino.

Capítulo 4

O IMPACTO DAS POLÍTICAS DO PAR NOS MICROCONTEXTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos alguns dados evidenciados na pesquisa sobre a implementação do PAR, realizada pelo grupo de estudos Gepemdecc, em alguns municípios da Bahia. Trata-se de um projeto guarda-chuva “As políticas educacionais do PAR em municípios da Bahia” que começou inicialmente com os municípios de Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus e, posteriormente, agregou outros municípios por meio de planos de trabalho de mestrandos da UESB e da UESC que fazem parte do referido grupo de pesquisa, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 – Pesquisas de mestrado realizadas pelos integrantes do Gepemdecc (2015-2020)

Mestrando	Temática pesquisada	Ano de defesa	Local da pesquisa	Programa de Pós-Graduação
Luciene Rocha Silva	A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista (BA)	2017	Vitória da Conquista	PPGE/UESC
Niltânia Brito Oliveira	A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista (BA), período de 2012 a 2017	2018	Vitória da Conquista	PPGE/UESC
Jafé da Silva Cardoso	As condições de trabalho docente na Educação do Campo no município de Medeiros Neto (BA): precarização e alienação	2019	Medeiros Neto	PPGED/UESB

Mestrando	Temática pesquisada	Ano de defesa	Local da pesquisa	Programa de Pós-Graduação
Valéria Prazeres dos Santos	A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré (BA)	2019	Nazaré	PPGE/UESC
Rosilene Aparecida Barreto Martins	Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga (BA) (2008- 2018)	2020	Itapetinga	PPGE/UESB
Eliane Nascimento dos Santos	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	Vitória da Conquista	PPGE/UESB
João Nascimento de Sousa	Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá (BA)	2020	Itagibá	PPGE/UESB
Antônio Domingos Moreira	A educação não formal na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco (Apab) no município de Riacho de Santana (BA)	2019	Riacho de Santana	PPGE/UESB
Ivanei Carvalho dos Santos	Os impactos das políticas do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em Municípios da Bahia	2018	Itapetinga	PPGE/UESB
Pascoal João dos Santos	A Educação do Campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba	2017	Ilhéus	PPGE/UESC
Elinete Pereira dos Santos	Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais	2020	Rio Grande do Norte, Alagoas e Pernambuco	PPGE/UESB
Elisângela Andrade Moreira Cardoso	O impacto do Parfor como política de formação para os educadores do campo egressos no curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista (BA)	2018	Vitória da Conquista	PPGE/UESB
Mauro dos Santos Carvalho	Percepções da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão Pronex no período de 2004 a 2013: o caso da UESB	2018	Vitória da Conquista, Barra do Choça, Cândido Sales, Mucugê, Lençóis e Ibotirama	PPGE/UESB
Lisângela Silva Lima	Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do/no campo em Itabuna (BA)	2018	Itabuna	PPGE/UESC
Vanessa Costa dos Santos	As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista (BA)	2019	Vitória da Conquista	PPGE/UESB

Fonte: elaborado pelos autores.

Os planos de trabalho dos mestrandos que defenderam até o momento (março/2020) englobaram 13 municípios diferentes, mas há

que se destacar que extrapolou o espaço geográfico estadual da Bahia, destoando do que propõe o título do projeto, uma vez que a mestranda Elinete Pereira dos Santos direcionou seu objeto para outros estados (RN, AL, PE), com o intuito de analisar a formação política dos sujeitos que aconteceu com os recursos públicos investidos no Movimento de Educação de Base (MEB) em parceria com o Pronera. Porém, apesar de este último não se tratar de um programa que se insere no âmbito do PAR, o plano de trabalho continuou dentro do nosso projeto de pesquisa, por entendermos que se trata de um programa voltado para a Educação do Campo, a qual é a nossa centralidade como modalidade de ensino para investigação.

No escopo das pesquisas realizadas pelos mestrandos, tivemos como instrumentos de coleta de dados o grupo focal (30 sujeitos); análise documental (legislação nacional, estadual e municipais; Resoluções, decretos e portarias municipais e estaduais; atas; PPPs de escolas); 217 questionários e 118 entrevistas. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, no conjunto dos trabalhos citados no Quadro 7, encontramos professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários do apoio administrativo, secretários de educação, pais e alunos.

Entretanto, conforme dito anteriormente, os resultados das pesquisas apresentadas neste livro fazem parte de um projeto guarda-chuva e, por isso, os resultados aqui demonstrados não se limitam às pesquisas que foram relacionadas acima. Sendo assim, ao trazer os dados da pesquisa neste capítulo, destacamos o que foi evidenciado nos planos de trabalho dos mestrandos, mas também, trouxemos os resultados do projeto guarda-chuva, os quais foram diferenciados e identificados.

No projeto guarda-chuva, tivemos, no primeiro momento, a coleta de dados com os sujeitos que atuam nas secretarias municipais de educação (secretário de educação, coordenador da Educação do Campo e assessor da Educação do Campo); e, no segundo momento, foram escolhidas cinco escolas do campo em cada município, considerando os seguintes critérios de inclusão: 1) as escolas de grande porte; 2) as escolas que tiverem maior número de programas do PAR

sendo implementados. Nessas escolas, entrevistamos o diretor, o coordenador e um professor, sendo que nos três municípios investigados (Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista), a pesquisa foi realizada com a participação de pesquisadores da UESC e da UESB, que fazem parte do Gepemdecc, e contou com bolsistas de ambas as instituições, bem como da Fapesb e do CNPq.

Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica das políticas públicas educacionais do campo que são atendidas pelo PAR, e que estão sendo implementadas nos municípios pesquisados, no intuito de observar quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas legalmente nas instâncias federal, estadual e municipal. Posteriormente, realizamos uma análise documental de resoluções, decretos e pareceres existentes nos conselhos municipais de educação para analisar se os referidos municípios estão respeitando a legislação atual sobre essa modalidade de ensino. A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) Em cada município pesquisado, contamos 50 sujeitos investigados, sendo seis para entrevistas e 44 para aplicação de questionários, os quais serviram para investigar aspectos sobre a implementação das políticas educacionais e profissão docente, tais como: formação inicial e continuada, planejamento escolar, gestão escolar, infraestrutura e concepção de Educação do Campo.

Todos os pesquisadores do Gepemdecc utilizaram em suas análises, na abordagem metodológica, uma aproximação ao materialismo histórico dialético, com predominância nas categorias universal, particular, singular, práxis, contradição e mediação, conforme salienta Gisele Masson (2012, p. 4-5, grifo do autor):

Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações,

particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos.

Sendo assim, a nossa pesquisa é composta de planos de trabalho que discutem o objeto nas múltiplas determinações que deram origem ao fenômeno pesquisado, conforme preconiza o materialismo dialético. Entretanto, discutiremos os aspectos metodológicos detalhadamente mais à frente.

A pesquisa científica, de acordo Lukács (2010), deve registrar a historicidade e a processualidade do ser. O autor critica a prioridade filosófica dominante da teoria do conhecimento e destaca que:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327)

Para análise dos dados, estes terão como referência o materialismo histórico dialético, 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) E, ainda, conforme descreve Lakatos e Marconi (1991, p. 101), “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos,

mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

Após a coleta de dados, as informações foram organizadas, sempre levando em consideração o contexto em que foram obtidas. Posteriormente, os dados, já agrupados/sistematizados, foram confrontados com o referencial teórico pautado na dialética, havendo triangulação, no sentido de interpretá-los da maneira mais cabível possível, observando que a interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica da linguagem. (TRINDADE; FAZENDA, 2001) Apesar de termos feito muitas entrevistas, daremos prioridade em apresentar neste livro os dados dos questionários, porém, salientamos que os dados coletados em entrevistas já foram publicados em dezenas de artigos pelos integrantes do Gepemdecc em anais de eventos, periódicos e capítulos de livros.

A contribuição relevante da dialética é a compreensão da natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios para a superação da autorreprodução do capital.

Dessa forma, apropriar-se-á da teorização, frente à realidade posta, para compreendê-la, sempre confrontando e analisando aspectos empíricos, históricos, ideológicos, sociais, entre outros, em busca de interpretar o objeto de estudo em sua totalidade.

Em termos gerais, o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Apresentamos os dados conforme foram coletados no projeto de pesquisa guarda-chuva, juntamente com uma breve apresentação das dissertações de mestrado defendidas, obedecendo a organização das

dimensões do PAR, detalhadas no Quadro 5, a saber: dimensão 1 – Gestão educacional; dimensão 2 – Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; dimensão 3 – Práticas pedagógicas e avaliação; e dimensão 4 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos. (TRINDADE; FAZENDA, 2001)

Durante a apresentação dos resultados da pesquisa, ao se atentar para o método dialético, observaremos a lógica do caráter histórico, que parte do universal para o singular, ou do abstrato para o concreto. Segundo Souza e Gonzaga (2014, p. 142),

O caráter histórico do método de Marx busca compreender como se organiza a sociedade historicamente, ao se procurar desvendar a realidade a partir das relações sociais estabelecidas pela humanidade. A história, para Marx, é um processo dialético e materialista da realidade que se desenvolve na objetividade, isto é, na realidade objetiva.

Nesse sentido, concordamos quando Valéria Prazeres dos Santos (2019) salienta que o caminho para desvelar o real concreto de determinado fenômeno faz-se a partir da compreensão de que os fenômenos empíricos perceptíveis não se revelam como eles são de imediato, e sim, apresentam-se de uma forma encoberta “feitichizada”, precisando, para conhecer a sua essência, compreender o mesmo através das suas multideterminações. Por isso, optamos por contextualizar as contradições subjacentes à lógica da política educacional no âmbito do PAR para a Educação do Campo, historicizando-a, e apresentando dados do contexto nacional, estadual e regional, pois como preconiza Kosik (1997, p. 14), “[...] o conhecimento é a decomposição do todo.” Dessa forma, para compreender os dados apresentados no contexto singular da pesquisa, faz-se necessário perceber como estes são influenciados pelas determinações mediadoras particulares – políticas públicas educacionais – que são originadas do contexto universal – Estado capitalista.

Mas como fazer para conseguir compreender de fato o real, a partir dos ensinamentos de Marx, no materialismo dialético? Sobre isso, José Paulo Netto (2011, p. 27) informa que

[...] para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação – por isso, diz Marx, ‘é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa’.

Dessa forma, partimos das abstrações que permitem que o objeto seja tomado de forma a ser saturado e ter dele as chamadas determinações mais simples que correspondem a sua forma real, dentro da totalidade. Assim, é possível superar a visão aparente, que descreve o homem no seu aspecto alienado e não aponta o contexto histórico e social, de modo que, devido à ausência da realidade objetiva, os fenômenos são mascarados pela relação e pelo movimento das coisas.

Assim como Prates (2012), compreendemos que o materialismo dialético é formado por aspectos quantitativos e qualitativos, uma vez que não existe qualidade sem quantidade e vice-versa.

[...] a expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados [...]. É necessário reconhecermos que todos estes aspectos precisam ser interconectados para que a explicação contemple o fenômeno como unidade dialética e tenha, portanto, coerência com o próprio método. (PRATES, 2012, p. 117)

Assim, evidencia a totalidade do objeto, não sendo possível em uma análise dialética, fazer a separação entre metodologia qualitativa e quantitativa. Esse foi o motivo pelo qual não abordamos a metodologia, mas, tão somente, o método utilizado. Pois entendemos que há uma complementaridade entre as duas abordagens, em que o qualitativo

e o quantitativo se complementam e não se excluem, como afirmam Santos Filho e Gamboa (1995, p. 105, grifo nosso):

Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra.

Isso posto, visando considerar a realidade em sua totalidade conforme orienta a nossa opção metodológica, entendemos a importância de utilizar aspectos qualitativos e quantitativos em nossas análises, pois estes acolhem e enriquecem as análises advindas dos resultados alcançados na pesquisa.

O QUE APONTAM AS NOSSAS PESQUISAS

Como mencionado anteriormente, os dados apresentados compreendem os três ciclos do PAR: 2007 a 2010; 2011 a 2015; e o atual, de 2016 a 2019. O nosso objetivo geral foi “analisar com base nos dados coletados junto às secretarias municipais de educação dos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista, e membros da comunidade escolar dos referidos municípios, o impacto das políticas educacionais do PAR, nas escolas do campo, alcançados na última década”. Observa-se que esse período abarca os três ciclos do PAR, sendo possível perceber se os programas que foram implementados sobre gestão educacional, formação de professores, práticas educacionais e infraestrutura nas escolas causaram algum impacto.

De acordo como o Decreto nº 6.094/2007, da criação do Compromisso Todos pela Educação, para receber recursos financeiros provenientes da União, os municípios devem elaborar um 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. (BRASIL, 2007) No artigo 8º, § 5º, do referido decreto, “O apoio [financeiro, técnico e administrativo] da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR [...]”. (BRASIL, 2007c, p. 6) A seção II firma a definição e as normas para a elaboração, avaliação e efetivação do PAR em cada ente federado. Ou seja, ainda que a adesão ao PAR não seja obrigatória, para obter os recursos do governo federal, os entes subnacionais devem fazer a adesão e a construção do referido plano.

Compreendemos que o PAR faz parte de uma política pública que é o PDE. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007) As políticas públicas, de acordo com Azevedo (2003), são classificadas como as redistributivas, que redistribuem renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos; as distributivas, que são as essenciais para o funcionamento do país, como oferta de serviços públicos de acordo com a demanda social ou com a pressão de determinados grupos; e as regulatórias, que regulam as leis para a liberação (ou não) das políticas distributivas ou redistributivas.

Conforme Saviani (2007, p. 3), o PDE se constitui “no carro-chefe do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, no qual estão inseridas as políticas do PAR, que surgiram como iniciativa do governo federal, também para atender aos interesses dos empresários e melhorar o Ideb. Ou seja, a preocupação é que os estudantes da Educação Básica possam responder a questões relacionadas à aquisição de conhecimentos que comprovem um perfil de “cidadão” que seja o(a) trabalhador(a) ou consumidor(a) “necessário(a)” para o mercado.

Percebe-se, então, o interesse do empresariado brasileiro em lançar estratégias para gerir o ensino brasileiro, utilizando os recursos públicos por meio da gestão público-privada e a terceirização da gestão do ensino público no Brasil. Freitas (2011) traz estudos que explicitam essa questão, observando que tal forma de gestão já vem ocorrendo

no Brasil por meio da ONG Parceiros da Educação, a qual implementa um modelo de gestão educacional americana das Escolas Charters.

Esse autor salienta que as “Charters” são escolas privatizadas que funcionam sob contrato anual que especifica metas para serem atingidas. Na visão de seus proponentes, ela deveria ser melhor que as escolas públicas já que para estes um dos graves problemas da educação se deve ao fato dela estar predominantemente nas mãos do poder público, em especial a Educação Básica. A ONG Parceiros da Educação chama a privatização das escolas de “gestão autônoma da Educação Básica” para “viabilizar a existência de escolas públicas com gestão autônoma no Brasil”.

Nesse sentido, as análises de Arelaro (2007) também nos ajudam a refletir sobre essa problemática quando a referida pesquisadora observa que a ausência de condições para garantir “educação de qualidade” e “gestão competente” tem levado às “parcerias público-privadas, que implementam a lógica do mercado nas orientações dadas às escolas e nos sistemas públicos de ensino, gerando um novo e contraditório conceito de eficiência educacional”. (ARELARO, 2007, p. 56) E, como esses interesses do mercado têm sido expressados nas políticas educacionais do PAR por meio de investimentos do governo brasileiro, para melhorar os resultados do Ideb e a tão propalada “qualidade educacional”, torna-se importante analisar que resultados estão sendo, de fato, obtidos com a implementação de tais políticas.

Existem várias possibilidades de análise sobre o Ciclo de Políticas Públicas (*Public Policy Cycle*). O modelo proposto por Meny e Thoenig (1989) consta de cinco fases, e o tomamos como parâmetro para compor a matriz de análise da nossa pesquisa.

- Fase 1 – Surgimento dos problemas;
- Fase 2 – Inclusão na agenda governamental;
- Fase 3 – Formulação e decisão do programa de política pública;
- Fase 4 – Implementação da política pública;
- Fase 5 – Avaliação da política pública.

A partir de um determinado conflito ou necessidade social tensionado pela sociedade civil, movimentos sociais etc. o problema passa a fazer parte da agenda governamental, que por meio dos representantes eleitos nas instâncias governamentais, elaboram as políticas visando estancar os conflitos. Em seguida, essas políticas são formalizadas e implementadas, passando posteriormente por momentos de avaliação, para verificar os resultados alcançados, os quais, por si só, na maioria das vezes, já são geradores de novas tensões para fazer com que os direitos adquiridos sejam de fato concretizados e saiam do formal para o real. João Nascimento de Souza (2020) traz um esboço sobre a fase 2 do PAR como política pública, ou seja, o momento em que há inclusão na pauta governamental, e passa a fazer parte das tomadas de decisão para implementação das ações.

Quadro 8 – Marcos legais do PAR

PAR- 2007- 2010 – Primeiro ciclo		
2007	Decreto nº 6.094, de 2 de abril de 2007 Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007 Resolução nº 47, de 20 de setembro de 2007	Implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007. Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007.
2008	Resolução nº 46, de 31 de outubro de 2008	Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE.
2009	Resolução nº 53, de 29 de outubro de 2009	Aprova o Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
2010	Resolução nº 15, de 07 de junho de 2010	Aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

PAR- 2011- 2014 – Segundo ciclo		
2011	<p>Resolução nº 13, de 21 de março de 2011</p> <p>Resolução nº 15, de 29 de março de 2011</p> <p>Resolução nº 23, de 16 de maio de 2011</p> <p>Resolução nº 34, de 8 de julho de 2011</p> <p>Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011</p>	<p>Estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios, estados e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação infantil – PROINFÂNCIA e quadras esportivas escolares no âmbito do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) 2.⁸</p> <p>Fixa os percentuais de contrapartida para as transferências de recursos financeiros realizados pelo FNDE.</p> <p>Altera a Resolução CD/FNDE Nº 29 de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação.</p> <p>Altera a Resolução nº 15, de 7 de junho de 2010, que aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.</p> <p>Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.</p>
2012	<p>Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012</p>	<p>Conversão da Medida Provisória nº 562, de 2012 que 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, inclusão dos polos da 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 e dispõe sobre a assistência financeira da União 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.</p>
2013	<p>Decreto nº 7.892, DE 23 de janeiro de 2013</p> <p>Resolução nº 11, de 7 de maio de 2013</p>	<p>Aquisição de bens e contratação de serviços através do sistema de Registro de Preços.</p> <p>Resolução que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).</p> <p>Programa Atleta na Escola.</p>
2014	<p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</p>	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.</p> <p>Regras para pagamento de veículos e mobiliário: repasse conforme inserção de contratos e notas fiscais. Prêmio CGU⁹ para PAR e Proinfância.¹⁰</p>
2015	<p>Resolução nº 3, de 30 de março de 2015</p> <p>Resolução nº 5, de 28 de maio de 2015</p>	<p>Altera artigos da Resolução nº 52, de 11 de dezembro de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos de transferência de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, Distrito Federal e aos municípios.</p> <p>Dispõe sobre os critérios e forma de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).</p>

PAR- 2016-2019 – Terceiro ciclo		
2016	Portaria MEC nº 230, de 12 de abril de 2016	Criação do Comitê Gestor
	Portaria MEC nº 231, de 12 de abril de 2016	Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga a Portaria MEC nº 754, de 7 de julho de 2011.
2017	Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017	Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga as Portarias MEC nº 230 e 231, ambas de 12 de abril de 2016.

Fonte: Brasil (2019 apud SOUZA, J., 2020).¹¹

Observando essas fases sobre o nosso estudo, um dos objetivos de nossa pesquisa (analisar o impacto das políticas educacionais do PAR na educação do campo no contexto investigado), podemos compreendê-las assim organizadas:

- 1ª fase – o surgimento do problema, qual seja, as contradições sociais no campo brasileiro, a falta de formação para os professores e de estrutura para o funcionamento da escola, bem como a ausência dos elementos necessários para garantir uma educação de qualidade;
- 2ª fase – a luta dos movimentos sociais e trabalhadores rurais por Educação do Campo de qualidade tencionou os governantes nos municípios e estados para que os direitos constitucionais sejam garantidos. Assim, essa demanda entra para a agenda governamental;
- 3ª fase – depois de fazer parte da agenda, são criados mecanismos para a elaboração de políticas públicas, visando acabar com os

8 Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), criado em 27 de janeiro de 2007, através do Decreto nº 6.025 representa um novo modelo de planejamento, gestão e execução do investimento público. Articula projetos de infraestrutura público e privados e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia.

9 Controladoria Geral da União (CGU) é um órgão do governo federal responsável por realizar atividades relacionadas à defesa do patrimônio público e ao incremento da transparência da gestão, por meio de ações de controle interno, auditoria pública, correição, prevenção e combate à corrupção e ouvidoria.

10 Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.

11 O *site* do Ministério da Educação ainda não possui dados atualizados suficientes para levantamento acerca de resoluções, decretos e portarias do PAR do último ciclo.

conflitos oriundos da ausência destas. É nesse contexto de invisibilidade do campo, que os programas educacionais que fazem parte do PAR, passam a incorporar o planejamento dos governos para atender aos alunos;

- 4ª fase - passam a ser implementados diversos programas do PAR nas escolas do campo, que compõem os indicadores das quatro dimensões;
- 5ª fase - Acontece a avaliação do impacto das ações implementadas. É nessa fase que vamos nos concentrar, porém, contextualizando as fases anteriores do surgimento do PAR, como denota o materialismo dialético, no que diz respeito a partir do abstrato ao concreto. Porém, coadunando com Mauro Carvalho dos Santos (2018 apud SILVA, 2017), há avaliações iniciais das políticas públicas, realizadas na fase de elaboração da política (*ex-ante*). Outra modalidade de avaliação ‘ocorre de modo simultâneo à execução das ações e tem por objetivo fazer correções durante as etapas, [...] e a avaliação *ex-post* ocorre depois da implantação da política e pode ser realizada após um longo período com a finalidade de se conhecer o impacto sobre as condições que se desejavam mudar’.

Seguiremos essa lógica adotada por Santos (2018c), que assume a proposta de análise de Meny e Thoenig (1989) e Silva (2017), explicitada na Figura 4.

Figura 4 – Avaliação das políticas públicas



Fonte: Santos (2018c).

Para compreendermos se as políticas do PAR estão surtindo algum efeito nos municípios, buscamos primeiramente compreender o contexto educacional nacional e como elas estavam sendo ofertadas na Educação do Campo. Para isso, comparamos alguns dados dos Censos de 2010 e de 2018. No contexto nacional, foi observada uma redução no número de escolas e matrículas no campo e na cidade. E isso não é diferente nos municípios investigados. Entretanto, para melhor compreender, buscamos apresentar os dados abaixo, destacando as realidades nacional, estadual, regional – região Nordeste – e municipal. A Tabela 1 traz um levantamento geral do quantitativo de matrículas do país, com um recorte temporal de 2003 a 2018, compreendendo 15 anos, porém, para não ficar muito extensa, selecionamos apenas alguns anos, a fim de que possa ser feita uma comparação acerca da diminuição das matrículas, bem como do número de escolas do campo.

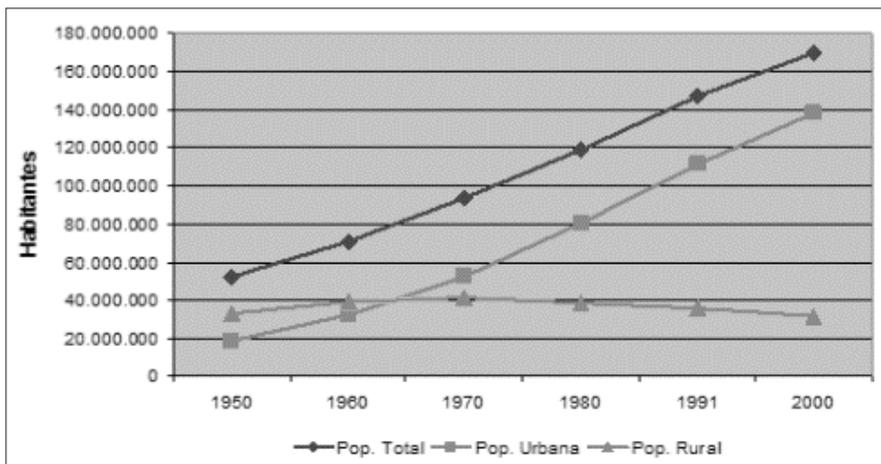
Tabela 1 – Quantitativo da matrícula e de escolas na educação básica pelo Inep (2018)

ANO	TOTAL	URBANA	RURAL	Nº DE ESCOLAS DO CAMPO
2003	56.832.709	48.867.578	7.965.131	103.328
2007	53.028.928	46.031.609	6.997.319	88.386
2012	50.545.050	44.466.221	6.078.829	74.112
2013	50.042.448	44.071.907	5.970.541	70.816
2016	48.817.479	43.236.458	5.581.021	60.369
2019	48.455.867	42.955.867	5.500.000	56.954 (2018)
Diferença	8.376.842	5.911.711	2.465.131	46.374

Fonte: elaborada pelos autores com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017b).

No que se refere ao número de matrículas nesse período investigado, observamos uma redução significativa tanto no campo como na cidade. Porém, para entender de maneira mais coerente esses dados, salientamos que apesar de o número de perdas ser superior no espaço urbano, o campo ainda apresenta grande desvantagem em relação à cidade, pois a população é significativamente inferior, conforme demonstra a Figura 5, na qual expressa a evolução da população brasileira.

Figura 5 – Evolução da população total de 1950-2000



Fonte: Girardi ([201-]).

Percebe-se que ao mesmo tempo que há uma evolução na população urbana, há também uma queda na população rural. Isso fica ainda mais evidente se observarmos em termos de estatísticas, como se observa na Figura 6.

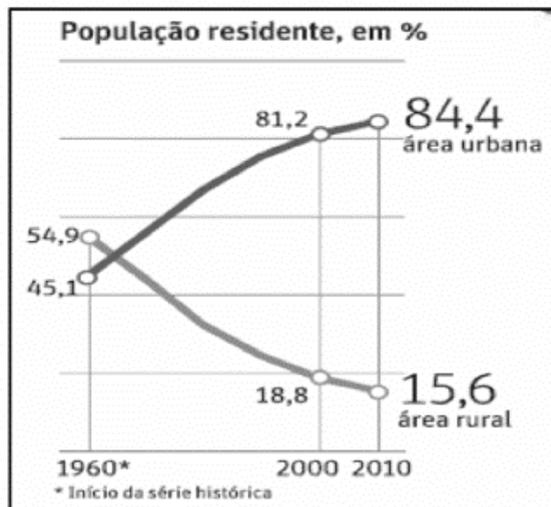
Figura 6 – Taxa de urbanização do Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Enquanto há uma diminuição crescente da população campesina, a população urbana aumenta, e o fechamento das escolas do campo contribui para que ocorra a migração campo-cidade. Isso fica mais evidente na Figura 7, na qual é possível perceber que quando se trata do local da residência, apenas 15,6% vivem no campo.

Figura 7 – Área de residência da população brasileira (1960-2010)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

A estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013, para a população brasileira em 2019 é de 210.606.258 de pessoas. Se buscarmos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015, observamos que o quadro geral da população urbana e rural por região está organizado da seguinte forma:

- Região Norte: 75% dos habitantes vivem na zona urbana e 25% vivem na zona rural;
- Região Nordeste: 73% dos habitantes vivem na zona urbana e 27% vivem na zona rural;

- Região Centro-Oeste: 90% dos habitantes vivem na zona urbana e 10% vivem na zona rural;
- Região Sudeste: 93% dos habitantes vivem na zona urbana e 7% vivem na zona rural;
- Região Sul: 86% dos habitantes vivem na zona urbana e 14% vivem na zona rural. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b)

Com esses dados, pretendemos evidenciar que devido ao fato de a densidade populacional da área urbana ser extremamente superior à área rural, a perda de alunos da área urbana é bem inferior, pois enquanto o espaço urbano possui 84,4% da população do país, com um total de 48.867.578 matrículas e registra uma perda de 5.631.120 matrículas de 2003 a 2016; o campo tem apenas 15,6% da população, e um quantitativo de 7.965.131 matrículas em 2003, chegando em 2016 com 5.581.021, demonstrando uma redução de 2.374.110 matrículas.

A Tabela 2 demonstra o quantitativo de matrículas apenas das escolas do campo nos últimos quatro anos, de acordo com as informações do QEdu.¹²

Tabela 2 – Quantitativo de matrículas na Educação do Campo

	2015	2016	2017	2018
Brasil	5.592.203	5.581.021	5.608.424	5.314.954
Nordeste	3.140.160	2.981.857	3.102.740	2.928.793
Bahia	822.686	791.521	817.824	763.684
Vitória da Conquista	14.073	14.146	14.027	13.538
Itabuna	655	560	652	581
Itapetinga	230	210	179	209
Nazaré	442	395	509	655
Itagibá	1.815	1.806	1.862	1.726
Ilhéus	6.340	6.275	5.880	5.570

Fonte: elaborada pelos autores.

12 Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre/dados-disponiveis>.

Importante salientar que conforme Valéria Prazeres dos Santos (2019), esses dados do Tabela 2 foram coletados sem filtros no *site* do QEdu. Quando a autora optou pelo filtro de escolas públicas municipais, o número de escolas no contexto nacional diminuiu ainda mais, pois em 2013 existiam em funcionamento 64.614 escolas do campo. Em 2017, o número cai para 54.571, ou seja, em quatro anos mais de 10 mil escolas foram fechadas. Já a educação urbana cresceu de 55.867, em 2013, para 58.884 escolas em 2017. Ou seja, teve um acréscimo de mais de 3 mil escolas de acordo com o Banco de dados virtuais QEdu – 2018. A referida autora entende que o aumento nas escolas municipais urbanas se deve ao fato de que muitas escolas do campo foram fechadas e as secretarias municipais de educação transportaram os alunos para estudar na cidade.

Observamos que, entre 2015 e 2018, houve uma redução de 277.249 matrículas no país. Já na região Nordeste, essa redução foi de 211.367. Assim, observa-se que há uma grande diminuição nas matrículas do campo nessa região brasileira, justamente, onde se concentra grande contingente de analfabetos do país. Destacamos o estado da Bahia no Nordeste, onde houve uma perda de 59.002 matrículas, e essa diminuição é visível nos municípios pesquisados.

A redução no número de matrículas fica evidente quando observamos os dados sobre o fechamento das escolas do campo na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de Escolas Educação do Campo (2015-2018)

	2015	2016	2017	2018	Diferença
Brasil	64.091	62.369	60.064	51.519	12.572
Nordeste	35.382	34.231	32.590	30.463	4.919
Bahia	9.968	9.671	9.203	8.418	1.550
Vitória da Conquista	126	119	119	112	14
Itabuna	25	24	23	21	4
Itagibá	17	16	14	14	6
Nazaré	12	12	09	11	1
Itapetinga	10	10	10	09	1
Ilhéus	16	16	16	18	+ 2

Fonte: elaborada pelos autores com base em QEdu.

Nos quatro anos pesquisados, percebe-se o fechamento de 12.572 escolas do campo no país, e desse total, somente no Nordeste tivemos 4.919 escolas, das quais, 1.550 foram fechadas na Bahia. A diferença observada nos municípios nos últimos quatro anos pesquisados foi de 14 escolas no município de Vitória da Conquista, quatro escolas no município de Itabuna, enquanto Ilhéus teve um aumento de duas escolas.

No Gepemdecc, temos a pesquisa de Vanessa Costa dos Santos, intitulada *As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista (BA)*, cujo objetivo foi analisar como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 repercutem na Educação do Campo e no processo de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista (BA). Para atingir o objetivo geral proposto, a pesquisadora partiu das contribuições teóricas reflexivas produzidas a partir da década de 1990 no Brasil, em relação à expansão do neoliberalismo e sua implementação no campo educacional, e buscou também identificar as políticas públicas que estão contribuindo para ao fechamento das escolas do campo, por meio da inserção das políticas neoliberais para a definição da política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista. Para isso, foi necessário a pesquisadora explicitar os processos organizativos de resistência ao fechamento das escolas do campo em Vitória da Conquista por meio das representações e movimentos sociais. O método utilizado foi o materialismo histórico dialético, intermediado pelas categorias de conteúdo: neoliberalismo, fechamento de escolas do campo, qualidade de ensino e luta de classes, que representam o movimento interno do objeto em questão. E como categorias de método: totalidade, contradição e alienação, que expressam as relações mais gerais historicamente determinadas pela sociedade vigente. Como direcionamento metodológico da pesquisa, Vanessa Costa dos Santos (2019) realizou um estudo de caso seguido de análises de documentos, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com lideranças de organizações e movimentos sociais de Vitória da Conquista. Os resultados da pesquisa demonstram que a política de

fechamento de escolas em Vitória da Conquista é resultado das diretrizes neoliberais implementadas na educação, e está marcada por diversos determinantes políticos, sociais e econômicos. O número reduzido de alunos matriculados em escolas do campo, a redução de gastos públicos e o falseamento da busca pela qualidade na educação tornaram-se os principais argumentos do poder público municipal para a ampliação do fechamento de escolas do campo. Negando e descumprindo assim, os princípios da Educação do Campo. (SANTOS, V. C., 2019) As causas evidenciadas pela autora também se repetem nos demais municípios investigados.

Para que possa fazer uma análise comparativa em relação aos outros estados da região Nordeste, segue a Tabela 4.

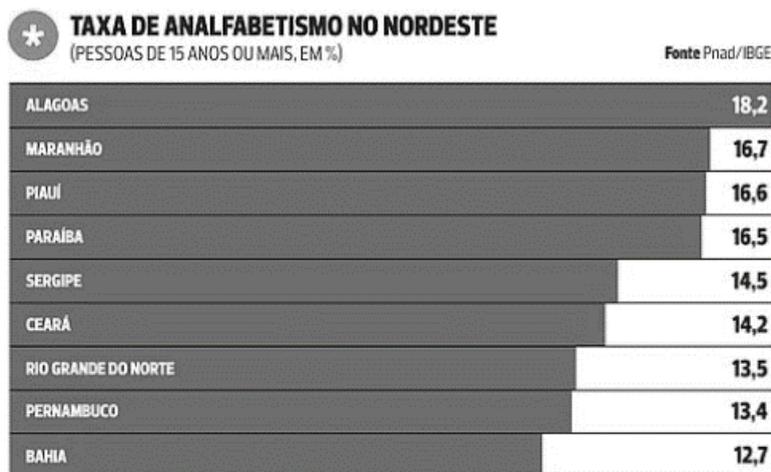
Tabela 4 – Quantitativo de escolas do campo por estado na região Nordeste

	BA	CE	AL	MA	PB	PE	PI	RN	SE	TOTAL
2015	9.968	3.196	1.502	8.727	2.552	4.057	2.867	1.456	1.057	35.382
2016	9.671	3.104	1.460	8.409	2.438	3.975	2.725	1.412	1.037	34.231
2017	9.203	2.991	1.411	8.153	2.222	3.743	2.519	1.375	973	32.590
2018	8.418	2.739	1.322	7.917	2.064	3.486	2.263	1.323	933	30.842
Escolas Fechadas	1.550	457	180	810	488	571	604	133	124	4.540

Fonte: elaborada pelos autores com base em QEdu.

Observa-se um total de 4.540 escolas fechadas na região Nordeste em três anos, sendo que a Bahia foi o estado que apresentou o maior número de escolas do campo fechadas, seguido do Maranhão. Entretanto, há que se mencionar que dentre os estados brasileiros que ficam na região Nordeste, o território baiano é maior geograficamente e em densidade populacional, com uma população de 14.812.617 de habitantes e 417 municípios, enquanto que o Maranhão possui 7.035.055 habitantes, com 217 municípios. (IBGE..., 2018) Outro fator importante que nos ajuda a refletir sobre esses dados comparativos é o número de analfabetos, pois de acordo com a Pnad de 2017, a Bahia é o estado do Nordeste do Brasil que tem a menor taxa de analfabetismo, conforme se observa na Figura 8.

Figura 8 – Taxa de analfabetismo no Nordeste em 2017



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017b).

Assim, verifica-se que no que se refere à educação, a Bahia apresentou em 2017, a menor taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, com 12,7% da população. Alagoas é o estado com maior índice de analfabetos nessa faixa de idade, com 18,2%, seguido por Maranhão (16,7%), Piauí (16,6%) e Paraíba (16,5%). (BARRETO, 2018) Tendo em vista que o Nordeste é a região do país que possui mais escolas do campo sendo fechadas, isso é preocupante, na medida em que demonstra uma ausência de políticas públicas, o que leva ao aumento da pobreza e da desigualdade social e educacional.

No tocante às discussões sobre a EJA, achamos pertinente mencionar neste livro dois trabalhos fruto de pesquisas de mestrado de membros do Gepemdecc, cujos objetos de estudo não fazem parte do PAR, entretanto, se inserem no contexto da Educação do Campo e EJA. O primeiro é de Elinete Pereira dos Santos, cujo título é *Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais*. Essa pesquisa teve como objetivo geral

analisar as contribuições da Jornada Comunitária do Movimento de Educação de Base (MEB) para a formação política dos sujeitos

sociais das turmas de jovens e adultos do projeto de parceria do MEB com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (SANTOS, 2020, p. 8)

A pesquisa teve o recorte temporal nos anos de 2014 a 2016; e espacial nos estados do Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte. Utilizou o materialismo histórico dialético como método, e, como instrumentos de coleta dos dados, optou-se pela entrevista semiestruturada e a análise documental. Para compreensão do contexto em que o objeto está inserido, foi realizada uma revisão de literatura, abordando a questão da Educação Popular, da EJA, do MEB, da formação política, da jornada comunitária e do Pronera. Como resposta à problemática apresentada, os dados revelaram que a jornada comunitária do MEB contribuiu com a formação política dos sujeitos sociais envolvidos no projeto de alfabetização/escolarização nos territórios da reforma agrária nos três estados estudados. Ela apresenta categorias da Educação Popular e de formação política, o que a classifica entre as propostas de Educação Popular pensadas pelos movimentos sociais em resposta aos desafios da contemporaneidade. A jornada comunitária foi compreendida como um instrumento pedagógico de formação política para o exercício da cidadania, desenvolvido pelo MEB dentro do seu processo metodológico de formação dos intelectuais orgânicos da cultura.

Entretanto, para conseguir atingir os objetivos, a autora traz na dissertação um levantamento sobre o analfabetismo nos estados da região Nordeste (Piauí, Rio Grande do Norte e Ceará) que fizeram parte do escopo da sua pesquisa, cujos dados corroboram com o que fora apresentado na Figura 5, na medida em que ao falar do Piauí, de acordo com Santos (2020, p. 46),

[...] a média de analfabetismo nesse estado ainda é maior que a média nacional, pois em 2009, o Brasil possuía 9,7% de analfabetos entre 15 anos ou mais idade, enquanto o Piauí apresentava 23,34% desse total. No entanto, a redução do analfabetismo neste estado

é notável no ano de 2008, que era de 24,36% e caiu para 19,28% no ano de 2011 (FUNDAÇÃO CEPRO, 2012). Em 2011, segundo os dados da Fundação CEPRO, o Brasil possuía o percentual de 8,59% de analfabetos, mas no ano de 2018, segundo dados do IBGE, houve uma queda desse índice nacional que agora registra 6,8% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade. Isso demonstra que os esforços realizados para reduzir a taxa de analfabetismo em nosso país, nos últimos 7 anos tiveram êxito.

Sendo assim, se observarmos que em 2009 o índice de analfabetismo no Piauí, que era de 23,34% e passa para 16,6% de acordo com IBGE de 2017, podemos verificar um avanço conquistado pelas políticas públicas implementadas nos últimos anos e dos investimentos voltados à educação, fruto dos programas educacionais implementados, a exemplo do MEB, Pronera, Brasil Alfabetizado, entre outros.

Santos (2020) nos informa com base em dados do IBGE (2017b) que o Rio Grande do Norte, em 2016, apresentava o índice de 14,7% de analfabetismo e, no ano de 2017, revelou uma queda, mostrando um percentual de 13,5% de pessoas não alfabetizadas. É possível notar que a redução foi significativa, um pouco mais de 1%. Esse mesmo percentual é apresentado no Ceará que, no ano de 2016, apresentou o total de 15,2% de analfabetos, mas, no ano de 2017, teve uma baixa considerável, visto que revelou como indicador de pessoas não alfabetizadas o índice de 14,2%, o que representa uma queda em torno de 1% nesse quadro.

Outra dissertação de mestrado de um integrante do Gepemdecc que discutiu programas de alfabetização de adultos foi a de Mauro dos Santos Carvalho, que tem como título *Percepções da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão do Pronera no período de 2004 a 2013: o caso da UESB*. Trata-se de um texto que tem como objetivo geral “identificar as percepções da Equipe Técnica, Professores e Beneficiários que participaram diretamente nas ações pedagógicas, administrativas e técnicas deste Programa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB no marco temporal de 2004 a 2013”. (CARVALHO, 2018,

p. 8) O trabalho aborda como o Pronera faz parte da educação do campo e apresenta suas contradições na sociedade capitalista e no escopo das políticas públicas, tendo o Estado e seus atores governamentais como mediadores dos interesses antagônicos nas lutas para dos sujeitos do campo. O método utilizado para análise foi o materialista histórico-dialético para entender às relações existentes entre as políticas públicas e a Educação do Campo no conjunto extensivo das relações e particularidades que proporcionam perceber o movimento dessas políticas em uma totalidade das relações existentes. Na investigação realizada, foi utilizado o *software* OME3, através das ferramentas do *Framework i star* para análise e construção das redes de dependências estratégicas dos atores governamentais envolvidos na arena política.

Santos (2018c) utilizou como pesquisa de campo estudos através das análises quantitativas e qualitativas dos dados obtidos e coletados a partir dos questionários aplicados e das entrevistas semiestruturadas realizadas. Foram utilizados na mensuração dos dados quantitativos o *software* do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) no sentido de propiciar a categorização e agrupamento dos dados. Para análise das entrevistas, o autor utilizou análise de conteúdo. (BARDIN, 2011) Os dados coletados evidenciaram que o Pronera da UESB atendeu aos requisitos formativos acadêmicos e pedagógicos diretamente relacionados à formação básica exigida, infraestruturais, recursos humanos (professores, coordenadores e equipe técnica) e logísticos planejados para os cursos realizados, em conformidade com o que fora proposto pelas instâncias governamentais. Atendeu parcialmente aos requisitos inerentes ao projeto pedagógico executado e o não relacionamento das disciplinas técnicas ao dia a dia da vida no campo, assentamentos e comunidades. Porém, o programa não atendeu, em nenhum dos seus aspectos, ao desenvolvimento junto aos beneficiários de ações que pudessem propiciar o raciocínio crítico dos mesmos em relação à sociedade e à lógica no modelo capitalista, bem como a não compreensão das relações de poder e possíveis transformações e ruptura dessa sociedade.

Os dados do II Pnera demonstram que de 1998 até 2011, o Pronera atendeu 164.894 de estudantes, sendo uma das principais demandas a alfabetização de jovens e adultos. Essa etapa atendeu a 47.867 estudantes. Porém, com o tempo, as demandas foram se sofisticando. Até 2011, 2.188 foram atendidos na graduação, 1.689 em magistério de nível médio, 3.090 no ensino técnico ou profissional. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015) Até 2019, o programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação. Todavia, o governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020, o Decreto nº 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra e altera as competências desse órgão de modo que toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), em especial, a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de reforma agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p. 1) Como o referido decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera, há, portanto, a compreensão que esse programa foi extinto depois de 20 anos de atuação, tirando milhares de pessoas do campo do analfabetismo, bem como deu a possibilidade de continuidade dos estudos em cursos de graduação e pós-graduação.

Tabela 5 – Matrículas do Brasil na educação do campo por etapas de ensino

	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA	TOTAL
2015	173.192	676.610	2.529.051	1.444.538	327.419	441.393	5.592.203
2016	177.674	685.061	2.435.027	1.436.961	342.998	373.997	5.452.242
2017	207.234	686.100	2.367.285	1.417.416	345.690	424.189	5.608.424
2018	225.420	677.124	2.271.786	1.394.971	351.721	424.767	5.465.894
Diferença	+52.228	+2.486	-257.265	-49.567	+24.302	-16.629	-53.691

Fonte: elaborada pelos autores com base em QEdu.

Observa-se que apenas na Educação Infantil registrou-se um aumento nas matrículas, tanto no campo como na cidade, conforme demonstram as Tabelas 5 e 6. Os resultados aparecem nos quadros com os símbolos “+” (para mais) e “-” (para menos). Sendo assim, é possível perceber que, entre 2015 a 2018, um total de 257.265 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental deixaram de frequentar as escolas no campo na rede pública, tendo perdas significativas também nos anos finais do ensino fundamental e da EJA, entretanto, houve um acréscimo de matrículas no ensino médio, creche e pré-escola. E um dos fatores que pode explicar decréscimo é o fechamento das escolas que, ao observarmos a Tabela 6, não parece que essas matrículas perdidas nas escolas do campo estão sendo captadas pelas escolas urbanas, pois os dados revelaram uma perda de mais de seis milhões de matrículas entre 2015 e 2018.

Tabela 6 – Matrículas no Brasil – escolas urbanas (2015-2019)

	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA	TOTAL
2015	1.763.143	3.010.175	10.260.918	9.126.427	6.698.428	2.795.631	33.654.722
2016	1.902.629	3.125.729	10.184.191	8.993.280	6.774.786	2.899.373	33.925.294
2017	2.018.939	3.233.590	10.147.969	8.809.589	6.614.382	2.955.819	33.780.288
2018	2.126.612	3.292.795	10.050.396	8.794.686	6.426.171	2.899.589	27.163.563
Diferença	+363.469	+282.620	-210.522	-3.31741	-272.257	-103.958	-6.491.159

Fonte: elaborada pelos autores com base em QEdU.

Observa-se que a realidade da cidade não está muito diferente do campo uma vez que a perda de matrículas também é grande. Sendo assim, faz-se necessário verificar quais fatores têm levado a essa diminuição. Será a saída dos alunos da rede pública para a rede privada? o fechamento de escolas? O abandono escolar? A repetência? Os dados da Tabela 6 demonstram um déficit na oferta educacional para os adolescentes e jovens do país, em idade escolar, e a ausência do papel do Estado nas políticas públicas educacionais. Observa-se uma clara

diminuição na oferta, o que pode redundar no aumento do analfabetismo funcional, ampliação da desigualdade social e educacional, violência, desemprego, além de outros problemas sociais oriundos da falta de proficiência.

Capítulo 5

AS DIMENSÕES DO PAR NO CONTEXTO DA PESQUISA

Para a análise dos municípios, extraímos a síntese diagnóstica do Relatório Público do PAR, no *site* do Simec do MEC, no qual consta um resumo do que foi realizado no monitoramento pelos municípios pesquisados. Feito esse diagnóstico pelos municípios, o MEC sistematiza as informações qualitativas avaliando a síntese por indicador, ou seja, a pontuação gerada para cada dimensão, cada área e indicadores isolados, justificativas apresentadas e demandas potenciais. A síntese é por dimensão, depois de somadas as pontuações, é feita a síntese das questões pontuais. (BRASIL, 2008) Os indicadores são pontuados segundo o critério que corresponde a quatro níveis de pontuações que devem também corresponder à situação que melhor reflete a realidade local:

- Critério de pontuação 4 - a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.
- Critério de pontuação 3 - a descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.

- Critério de pontuação 2 - a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
- Critério de pontuação 1 - a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC. (BRASIL, 2008, p. 9-10)

Na sequência, faremos um esboço da nossa pesquisa a partir das quatro dimensões do PAR, observando a síntese diagnóstica dos municípios pesquisados, conforme demonstra a Tabela 7.

Tabela 7 – Síntese diagnóstica das dimensões do PAR

DIMENSÕES DO PAR																		
MUNICÍPIOS INVESTIGADOS	1. Gestão Educacional 5 áreas e 28 indicadores					2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar 5 áreas e 17 indicadores					3. Práticas pedagógicas e Avaliação 3 áreas e 15 indicadores				4. Infraestrutura e Recursos 4 áreas e 22 indicadores			
	4	3	2	1	n/a	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
Ilhéus	0	4	13	3		0	1	7	2	0	3	3	2	0	0	9	5	
Itabuna	5	2	9	3	1	0	0	10	0	0	2	6	0	0	0	12	2	
Itagibá	6	7	1	6		3	2	3	2	2	4	1	1	1	5	7	1	
Itapetinga	4	8	6	2		2	1	2	5	1	7	0	0	1	5	4	4	
Nazaré	8	6	1	5		2	2	1	5	0	5	0	3	0	2	5	7	
Vitória da Conquista	11	6	1	1	1	1	5	4	0	4	4	0	0	1	2	7	4	
Medeiros Neto	4	5	7	3	1	0	5	3	2	3	3	0	2	0	2	7	5	
TOTAL	38	38	38	23	3	8	16	30	16	10	28	10	8	3	16	51	28	

Fonte: elaborada pelos autores com base em Brasil (2011).

Observando os indicadores mencionados na síntese diagnóstica dos municípios investigados, no que se refere à Dimensão I (Gestão educacional), e considerando as pontuações 1 e 2 que indicam maior necessidade de realização, destacamos que, em sua totalidade, esta é a dimensão com mais solicitação de ações e recursos da parte das redes municipais, pois totalizam 61 solicitações.

DIMENSÃO I – GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão educacional na Dimensão I do PAR está dividida pelas seguintes áreas: área 1 – Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino; área 2 – Gestão de pessoas; área 3 – conhecimento e utilização de informação; área 4 – Gestão de finanças; área 5 – Comunicação e interação com a sociedade. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), o termo “gestão” significa ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político, período de administração em uma sociedade, na qual desempenha-se a gerência, por delegação de outros sócios. Observa-se a utilização do termo “gestão” como processo dentro da ação administrativa, como também, em outras ocasiões com a intenção de politizar a ação administrativa. (SANTOS, 2013)

Com o advento da globalização e ao avanço tecnológico na década de 1990, surgiu a necessidade de as instituições buscarem novos mecanismos de organização e planejamento de suas atividades para atender ao mercado emergente, de modo a propiciar uma reengenharia na gestão educacional. Com isso,

[...] o conceito de administração clássica mudou para o conceito de gestão, o que não significa apenas uma mudança de nomenclatura, mas a incorporação de novas ideias e metodologias ao processo administrativo, trazendo para ele conceitos inéditos, como responsabilidade social, *empowerment*, governança e criação de redes. Tais mudanças produziram uma nova forma de realizar o trabalho administrativo; que a partir daquele

momento, passou a englobar a participação de todas as partes interessadas e a busca de alianças e parcerias estratégicas com clientes, fornecedores, governo, sociedade e todo e qualquer outro tipo de pessoa ou instituição que apoie o alcance de objetivos organizacionais, demandando novas competências do gestor. (SANTOS, 2013, p. 226-227, grifo do autor)

Quando essas mudanças chegaram ao interior das escolas, tornou-se necessário realizar mudanças nas formas de planejamento e implementação do processo administrativo-pedagógico, tendo em vista a adequação aos novos marcos legais vigentes, os quais propugnam a gestão participativa. No que se refere ao PAR, a gestão educacional está dividida em indicadores, cujas ações envolvem a gestão escolar, eleição de diretores, a função social das escolas, os projetos políticos da escola, os planos de carreira dos servidores, ações de participação da sociedade civil, conselhos municipais e estaduais de educação, planos municipais e estaduais, dentre outros.

Dentre as pesquisas realizadas no Gepemdecc, que se encaixam nessa dimensão, temos a de Pascoal João dos Santos, que tem como temática *A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba*. Trata-se de uma dissertação de mestrado que traz um estudo do projeto político da escola mencionada, conforme indica o título. Tem como objetivo principal analisar o referido projeto, e como objetivos específicos: 1) compreender se o PPP é um importante mecanismo educacional para uma gestão democrática e participativa na Escola Nucleada de Sambaituba; 2) verificar se a comunidade escolar compreende a diferença entre Educação do Campo como política pública e Educação do Campo como política emancipatória; e 3) identificar as especificidades contidas em um PPP para uma escola do campo que tenha como pressuposto teórico a emancipação humana.

O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, com estudo de caso, e como instrumentos de coleta de dados foi realizada uma

análise documental, a entrevista semiestruturada e questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, quais sejam: professores, funcionários, pais e alunos da instituição educativa. Posteriormente, foi desenvolvida uma revisão integrada, dialogada e participativa acerca do PPP, para verificar se esse instrumento contempla os princípios da Educação do Campo. Como principal resultado, verificou-se que o mesmo se encontra desatualizado e inadequado, em relação à legislação e à literatura específicas à Educação do Campo. Ademais, notou-se desconhecimento da parte dos profissionais entrevistados acerca deste, cujos resultados demonstraram que não pressupõe a emancipação humana. Diante disso, como produto da pesquisa, utilizou-se alguns procedimentos da pesquisa-ação para realizar encontros com os educadores docentes e não docentes que atuam na Escola Nucleada de Sambaituba e adequar o PPP aos pressupostos políticos e pedagógicos da educação do campo.

Sobre a gestão educacional, a nossa pesquisa guarda-chuva traz elementos importantes que merecem destaque. Ao questionarmos aos sujeitos se “conhecem a proposta educacional do município?”, 41% informaram que conhecem, 49% disseram que não conhecem e 10% não responderam. Sobre a legislação municipal – portarias, decretos, resoluções –, 76% informaram que desconhecem porque não tem o costume de fazer leituras desses documentos, o que evidencia a falta de participação ou mesmo a garantia de que tais mecanismos legais sejam implementados e garantidos à comunidade na forma de direitos adquiridos.

De acordo com Gracindo (2007, p. 34), os elementos presentes na gestão democrática são: “participação, autonomia, transparência e pluralidade” e, nas escolas, esses elementos perpassam todas as ações da equipe gestora. Para isso, deve haver eleição de diretores, grêmios estudantis e conselhos escolares. Só assim é possível garantir a participação da comunidade escolar como condição necessária para a construção da identidade da escola, democratização do acesso, com permanência e aprendizagem. De acordo com a LDBEN nº 9.394/96, a escola precisa ter autonomia administrativa, pedagógica e financeira, mas esta

última passa a ser um complicador do processo se não existir a transparência, a moralidade, a impessoalidade, a publicidade dos atos e a eficiência, conforme determinado pelo *caput* do artigo nº 37 da CF de 1988. (SANTOS, 2016)

Em nossa pesquisa guarda-chuva, 71% dos docentes assinalaram que a gestão educacional da escola onde trabalha é democrática-participativa, 6% assinalaram que a gestão escolar é autoritária, e 23% não responderam. Observa-se um grande número que optaram por não dar resposta, o que indica, talvez, não ter claros os elementos que pressupõem a gestão democrática, ou ainda, o medo de que possa ser identificado na pesquisa e perder o emprego.

A gestão autoritária não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso de autoridade administrativa de modo direto, mas também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escolha de recursos necessários à realização de seus objetivos. (SANTOS, 2013, p. 237)

Outra questão que pesquisamos foi sobre as formas de escolha da gestão. Esse é um dos requisitos necessários e obrigatórios para a efetivação da gestão democrática no PAR, sendo que a realização da eleição de diretores pressupõe exigência para que os recursos sejam liberados. Entretanto, observamos que isso não tem de fato se concretizado nas redes municipais pesquisadas, pois, para a pergunta sobre a “forma da escolha da gestão da escola”, tivemos o seguinte resultado: 8% por eleição; 76% por indicação da Secretaria Municipal de Educação (Smed); 6% por concurso; e 10% não responderam. Dessa forma, mesmo tendo a garantia da gestão democrática desde a CF de 88 e na LDBEN de 1996, 30 anos depois observamos que isso ainda não tem sido respeitado pelos nossos governantes. Cumpre salientar que dos três municípios investigados, apenas Vitória da Conquista realiza eleições para essa função. Mesmo assim, nesse município, há muitos gestores indicados,

haja vista que o quórum de 50% + 1 nos editais para eleição de gestores do referido município, é condição *sine qua non* para que seja validado o resultado das urnas nas escolas. Entretanto, muitas unidades escolares não conseguem montar chapa para concorrer, e outras não conseguem o quórum exigido nos editais de eleições. Para esses casos, a Smed faz a indicação das pessoas da sua confiança ou ainda tem adotado a prática de pedir a comunidade escolar para indicar nome de pessoas da instituição, desde que estas preencham os requisitos exigidos no edital para exercer a função.

De acordo com a LDBEN nº 9.394/96, no que se refere à autonomia escolar, temos que: “os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. (art. 12, I) Em seguida, “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica” (art. 13, I) e devem “colaborar nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (art. 13, VI). (BRASIL, 1996) Além disso, temos no artigo nº 14, incisos I e II a competência dos sistemas, para normatizar como os educadores tomarão parte na elaboração da proposta pedagógica e como se dará a participação das famílias e da comunidade na gestão da educação, que de acordo com a norma, deve ser “democrática e participativa”, e isto só será garantido por meio da plena participação de todos os setores que integram o ambiente da unidade escolar. No capítulo III, artigo 6º da BNCC, essa autonomia também está garantida, posto que

as propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB. (BRASIL, 2017c, p. 3)

Nesse sentido, o PPP, também chamado de projeto escolar, ou ainda de proposta pedagógica, deve ser construído a partir do que é

constatado a partir da realidade e, por isso, tem ligação direta com a comunidade escolar. O PPP deve ser modificado sempre que a realidade é alterada e é movido pelo movimento da realidade. Há ou deve haver entre o projeto e a realidade uma ligação, uma proximidade e a permanente movimentação de teoria orientando a prática e a prática questionando a teoria. Segundo o *Dicio: dicionário online de português* (2003), a expressão “projeto” vem do latim *Projectu* e quer dizer “Lançado para diante. Ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro: plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema.” Ou ainda,

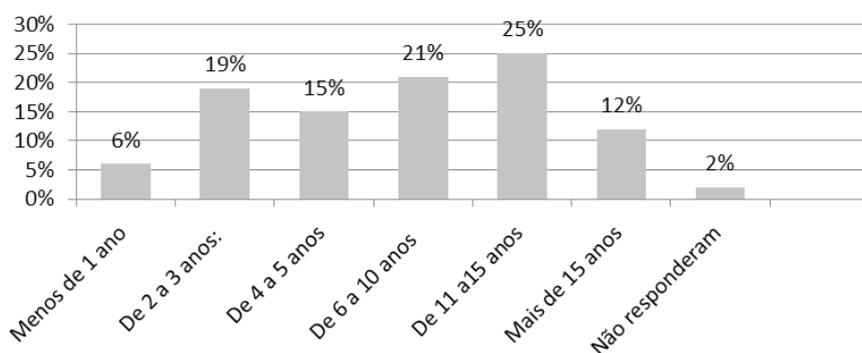
[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASONCELOS, 2006, p. 169)

Para se tornar participativo, deve ser um elemento de organização, integração e aglutinação da comunidade escolar. De acordo com Santos (2017), esse documento, durante a sua construção ou reformulação, certamente será palco de encontros e desencontros, consensos e conflitos, alterações e acirramentos de ânimo, e quando pronto, será o guia prático-teórico a servir de base para as práticas administrativa e pedagógica de todos os sujeitos envolvidos na comunidade educativa e na comunidade do entorno. Infelizmente, as pesquisas, a exemplo da que foi realizada por Santos (2017), têm demonstrado que os PPP das escolas não têm sido construídos ou implementados conforme determina a legislação, de modo a garantir o funcionamento democrático das gestões escolares.

Nos três municípios investigados na nossa pesquisa guarda-chuva, 61% dos sujeitos responderam que a escola tem esse documento e que o conhece, 30% responderam que não tem, e 9% não responderam a

questão, indicando aí talvez, que não tem conhecimento sobre o que foi perguntado. De acordo com o Gráfico 1, mais de 25% dos docentes têm menos de um ano na instituição, 19% têm de 2 a 3 anos, o que indica que grande parte dos docentes possivelmente ainda não tem um tempo de trabalho nas comunidades suficiente para que haja conhecimento da realidade dos alunos. Lembramos novamente que esses dados foram coletados tão somente com os professores que atuam em escolas do campo, dos quais, 95% residem na cidade.

Gráfico 1 – Tempo de trabalho na escola



Fonte: banco de dados do Gepemdecc.

Há que se levar em conta a rotatividade do corpo docente das escolas que a cada ano tem mudado devido à ausência de concursos, e isso impacta diretamente na formação continuada e também no conhecimento desse planejamento anual das unidades escolares.

DIMENSÃO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na Dimensão II do PAR, temos cinco áreas, a saber: área 1 – Formação inicial de professores da Educação Básica (quatro indicadores); área 2 – Formação continuada de professores da Educação Básica (quatro 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 (quatro indicadores); área 4 - Formação de professores da Educação Básica para cumprimento das Leis nº 9.795/99, nº 10.639/03, nº 11.525/07 e nº 11.645/08 (um indicador); área 5 - Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar (quatro indicadores).

Nesta Dimensão, conforme demonstra a Tabela 7, os municípios que mais indicaram ações para serem realizadas foram Itapetinga e Nazaré. Sobre a formação de professores, tivemos quatro pesquisas de mestrado defendidas, conforme explicitadas a seguir.

A primeira, de Luciene Rocha Silva, apresentou como título *A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista - Bahia, no período 2010 a 2017*, e foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica, da UESC. A pesquisa teve como objetivo principal analisar se a política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista (BA) está em conformidade com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica de 2002, que orientam as escolas do campo no país, no período de 2010 a 2017. Para isso, buscou-se identificar e analisar as ações estruturantes da política administrativa e pedagógica implementadas na rede municipal de ensino, no período citado; verificar se os princípios norteadores e curriculares estão em conformidade com as diretrizes operacionais que orientam a educação nas escolas do campo do país; criar um fórum para acompanhar a pesquisa e intervir sobre as ações políticas direcionadas à Educação do Campo no município; e propor adequações legais e curriculares para a Educação do Campo, vinculando a resolução municipal às diretrizes operacionais.

O método utilizado por Silva (2017) foi o materialismo histórico-dialético, intermediado pelas categorias de totalidade, contradição, mediação, alienação e práxis relacionando-se com o conhecimento universal, específico e singular. O enfoque metodológico foi pesquisa-ação, tendo, como procedimento metodológico, entrevistas e questionários, coleta de documentos oficiais catalogados na Secretaria Municipal

de Educação e Conselho Municipal. Já os sujeitos foram: o secretário municipal de educação, a coordenadora pedagógica do núcleo pedagógico, coordenadores pedagógicos do ensino fundamental inicial e classes multisseriadas rurais, diretoras das escolas nucleadas e dos círculos integrados escolares rurais. A pesquisa-ação foi desenvolvida em quatro etapas: 1) revisão da literatura e diagnóstico da realidade investigada; 2) criação o Fórum Municipal de Educação do Campo, cujos membros se tornaram sujeitos integrantes da pesquisa; 3) apresentação do projeto aos integrantes do fórum, e logo foi feito o convite aos seus membros para participarem da coleta e análises dos dados, como sujeitos pesquisadores, e contribuir na escolha dos critérios de análises documentais; 4) elaboração de uma resolução para a Educação do Campo no município como produto desse trabalho.

De acordo com Silva (2017), os resultados constataram algumas contradições que levam ao distanciamento em relação às Diretrizes Operacionais Nacionais (2002), particularmente, com pouca atenção à Educação Infantil no campo; formação continuada dos educadores ainda equivocada, currículo distanciado da realidade camponesa e o fechamento de um número significativo de escolas no campo. Ao final, como produto do mestrado, foi apresentada à Smed de Vitória da Conquista uma proposta de resolução municipal, que dispõe sobre as diretrizes que orientam o trabalho pedagógico e administrativo das escolas no campo do município, em conformidade com a legislação nacional e municipal, elaborada pelos integrantes do Fórum Municipal de Educação do Campo (Fomec).

Outra pesquisa de mestrado realizada foi a o trabalho intitulado *A Política Municipal de Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia, no período 2012 a 2017*, pela integrante do Gepemcecc, Niltânia Brito Oliveira. Essa também foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica da UESC, a qual teve como objetivo geral analisar a implementação da Política Municipal da Educação Escolar Quilombola no município, e como objetivos específicos: identificar e analisar as ações estruturantes da política administrativa e pedagógica

que são implementadas na rede municipal de ensino; verificar se os princípios norteadores e curriculares estão em conformidade com as diretrizes curriculares que orientam a Educação Escolar Quilombola nos municípios brasileiros; realizar um seminário de formação para os professores que atuam nas escolas quilombolas, contendo divulgação dos resultados da pesquisa por meio dos quais foi construído o *Caderno de Subsídios Pedagógicos* com as especificidades dos camponeses quilombolas, juntamente com os professores da rede municipal que atuam nas escolas que ficam localizadas nos quilombos, sendo esse caderno considerado como o produto do mestrado. Oliveira (2018, p. 42, grifo do autor) criou a categoria “camponês quilombola” para identificar

O sujeito que é camponês por seu pertencimento ao campo, com características bastante presentes do campesinato, uma vez que a formação familiar é característica, também, dos sujeitos quilombolas por seus pertencimentos étnicos, construídos a partir de sua resistência histórica contra a exclusão social e racial estabelecida pelo capitalismo que precisa reconhecer e respeitar as diferenças. [...]. Compreende-se que os quilombos rurais foram também formas encontradas para a busca por valorização e reconhecimento de seus modos de produção de existência, através do trabalho que é socialmente educativo e construído por este sujeito identitário, que aqui denominamos de *camponês quilombola*.

A pesquisa teve como método o materialismo histórico-dialético, cujo procedimento metodológico foi a técnica de grupo focal, e os instrumentos de coleta de dados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. A pesquisadora salienta que, para realizar esse caminho, estudou-se sobre as políticas públicas educacionais e a Educação Escolar Quilombola no município de Vitória da Conquista (BA), confrontando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no intuito de observar a sua efetividade para o fortalecimento da educação dos camponeses quilombolas. Sobre o problema da inserção do negro no sistema educacional brasileiro,

verificou-se as contradições ainda existentes no Brasil e no município pesquisado, as quais relegam os quilombolas a uma educação distante da sua práxis e de sua vida peculiar neste território. (OLIVERIA, 2018)

Os resultados da pesquisa sobre as ações políticas da educação municipal executadas nas escolas quilombolas evidenciaram algumas contradições que levam ao distanciamento do que garantem as diretrizes curriculares, que orientam essa modalidade de ensino para com a formação dos professores, pois, os dados analisados demonstraram que esses sujeitos se encontram ainda distantes da compreensão de que a práxis educacional é a mola propulsora da educação. Observou-se, também, que o calendário escolar não atende às especificidades dos camponeses quilombolas. A formação continuada encontra-se equivocada, o PPP está distante da realidade camponesa e quilombola como construção coletiva escolar e da comunidade local, e a alimentação escolar atende, em parte, aos valores nutricionais previstos na Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Por fim, analisando as múltiplas determinações que envolvem o fenômeno da Educação Escolar Quilombola, a pesquisadora criou a categoria do “camponês quilombola” por compreender que o que motivou a luta dos quilombolas foi exatamente a perda da posse da terra e das condições elementares de sobrevivência, e essa realidade é evidenciada nas falas dos entrevistados e na historiografia da pesquisa das lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo e dos movimentos quilombolas. (OLIVERIA, 2018)

Destacamos também, como plano de trabalho do projeto guarda-chuva, a dissertação de mestrado de Elisângela Andrade Moreira Cardoso, sobre formação de professores, que se encaixa na Dimensão II do PAR, cujo título é *Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA*, e teve como finalidade analisar os impactos do Parfor como política de formação inicial na prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia do Parfor da UESB, que atuam em espaços camponeses de Vitória da Conquista, obedecendo ao recorte temporal de 2012-2015. Cardoso (2018) salienta

que o Parfor tem contribuído para a formação inicial de professores que não possuem a habilitação exigida pela LDBEN nº 9.394/96. Essa foi mais uma pesquisa subsidiada pelo materialismo histórico-dialético, com enfoque na abordagem qualitativa, tendo como base o estudo de caso, com dados coletados através de fontes documentais, entrevistas semiestruturadas realizadas com o coordenador-geral, a coordenadora do curso de Pedagogia e os professores da disciplina de Educação do Campo do Parfor da UESB, e questionários que foram aplicados junto aos egressos do curso de Pedagogia que exercem a docência em escolas localizadas nos espaços campestros do referido município.

Nessa dissertação, encontra-se uma análise das políticas públicas educacionais para a formação de professores e a Educação do Campo, versando sobre o Parfor e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, as quais estão vinculadas aos movimentos sociais. Posteriormente, a autora apresenta dados sobre os impactos do Parfor da UESB para a prática pedagógica daqueles que atuam nos espaços do campo. Cardoso (2018) destaca que as análises dos dados permitiram conhecer os aspectos que direcionam o percurso de formação e do desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia, bem como as contradições que caracterizam o distanciamento entre o instituinte e o instituído para os espaços educativos campestros municipais de Vitória da Conquista. Salienta também a constatação de que o processo formativo desses profissionais ainda apresenta um descompasso entre o proposto e a realidade diária, haja vista que os egressos desejam melhores condições em seus espaços de atuação e apontam que existe certa distância entre a teoria e a prática, a qual não concretiza uma educação voltada para as transformações sociais, senão uma educação imaginária que contribui para a perpetuação e a legitimação do sistema capitalista.

A autora conclui que o processo formativo do Parfor da UESB para a Educação do Campo é ainda incipiente, e os professores, enquanto agentes de transformações sociais, devem refletir, por meio do movimento da práxis, sobre seu papel no contexto em que estão inseridos,

além disso as IES precisam materializar uma formação contra-hegemônica de professores para que estes possam atuar, resistir e romper com a lógica do capital.

Por fim, no tocante à formação docente, apresentamos também a pesquisa da integrante do Gepemcecc, Lisângela Silva Lima, intitulada *Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do campo no município de Itabuna-BA*, defendida em 2018, que teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores da EJA do Campo no município de Itabuna (BA), buscando compreender a formação continuada e o trabalho docente desenvolvido pelos professores dessa modalidade. Os sujeitos colaboradores foram professores e coordenadores pedagógicos e centrou-se na seguinte questão: a formação continuada ofertada pela rede municipal de educação de Itabuna, atende às especificidades dos educadores da modalidade de EJA do campo? O estudo foi fundamentado com o materialismo histórico-dialético, a partir da pesquisa, que pretendeu compreender as questões e os desafios enfrentados na formação continuada dos professores da EJA do campo, no período de 2014 a 2018. Os instrumentos para coleta de dados foram análise dos documentos, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e a realização da técnica de grupo focal.

Lima (2018) observa que os resultados evidenciaram que o município não dispõe de uma proposta de formação continuada local, específica para professores que atuam na EJA do campo. O estudo ainda expõe algumas tensões presentes nas formações continuadas, sobretudo, no que diz respeito à ausência de uma proposta específica para esta modalidade de ensino. Portanto, de acordo com a pesquisadora, há que se considerar que a formação continuada da EJA do campo no município de Itabuna deve ser pensada e definida pelos profissionais que atuam na modalidade, por certo, com a participação da comunidade escolar, porque é ela que conhece a realidade e as demandas educacionais específicas. Os dados demonstraram a necessidade de formação, por isso, como produto do mestrado profissional, foram

realizados três encontros de formação continuada. Esses momentos proporcionaram aos pesquisados e à pesquisadora um crescimento teórico e uma visão de formação da EJA do campo na perspectiva emancipadora. (LIMA, 2018)

As pesquisas de mestrado elencadas então disponíveis no *site* dos referidos programas de pós-graduação onde foram realizadas, a saber: Programa de Pós-graduação em Educação da UESB e o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Básica da UESC. Portanto, caso o conhecimento da pesquisa na íntegra seja de interesse do leitor, basta visitar as páginas dos respectivos programas, pois nos pautamos neste texto tão somente nos resumos das dissertações mencionadas.

A ausência de políticas educacionais para o campo reflete diretamente no trabalho docente. E, portanto, conceituar trabalho docente implica uma reflexão profunda, pois, ao longo do desenrolar histórico de nossa sociedade, a concepção de trabalho se atrelou à visão mercadológica e, portanto, fabril e capitalista, desprestigiando a compreensão do trabalho docente. Por muito tempo, a docência não foi compreendida como trabalho, porque, numa visão genérica, o perfil docente sempre fora considerado como diferente do perfil do trabalhador fabril, uma vez que, enquanto o primeiro estimulava o pensamento, no segundo, a força braçal era a base.

Todavia, mesmo diante dessas diferenças entre passado e presente, entendemos que o trabalho docente está alicerçado na busca permanente, na compreensão de ser inacabado, levando-se em consideração que o educador não nasce ou se forma de uma hora para outra. (FREIRE, 1991) O trabalho docente é o resultado direto de uma construção constante que implica a reflexão ininterrupta e paulatina da prática. Sob essa mesma ótica, Molina e Jesus (2004, p. 18) destaca que “[...] educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações.”

As diversas transformações ocorridas no âmbito docente desencadearam mudanças dúbias em todo sistema educacional, de forma que,

possibilitaram conquistas significativas no que concerne ao acesso à educação, à inserção da diversidade no currículo, às mudanças profundas relativas à gestão democrática e suas nuances participativas.

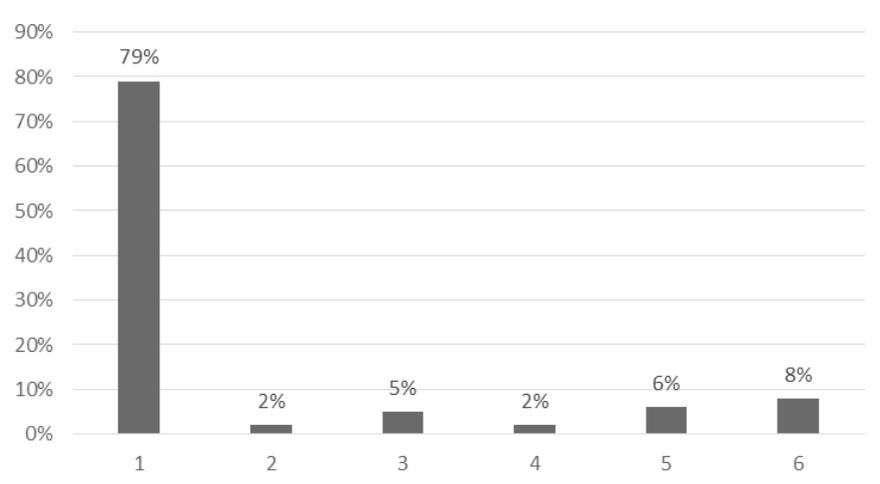
Em diálogo com esse aspecto, Mello e Rigolon (2012, p. 58) pontuam que “[...] a degradação do estatuto profissional e a desqualificação da atividade docente, resulta na queda do prestígio social, no decréscimo de sua autoestima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas”. Posto isso, nota-se que essa concepção revela que quanto mais a escola se vê como empresa, quanto mais se aproxima da visão clientelista, mais se distancia de sua função primeira, que é a formação integral do sujeito.

Nesse ponto, torna-se pertinente dialogar também com as concepções de Alves (2007, p. 113) a qual salienta que essa precariedade e deterioração “[...] é uma condição histórico-ontológica da força-de-trabalho como mercadoria. Desde que a força-de-trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da precariedade social”, ou seja, exige-se qualidade, como se o espaço educativo fosse o mesmo de uma empresa prestadora de serviço, que se impunha, demasiadamente, a obrigatoriedade de resultados positivos, porém, sem possibilitar condições de trabalho que propiciem a concretização desses resultados.

Nesse prisma, Lantheaume e Hérou (2008, p. 75) destacam que esse acúmulo de funções e atividades extraescolares ocorre pela capacidade dos docentes de se adequarem “[...] à regra, de a contornar, de a relativizar, de usar de astúcia, de produzir uma regra alternativa, quer dizer, negociar as situações e as normas numa intenção pragmática, permitindo durar na profissão, doseando o prazer e o interesse”, todavia, esse misto entre prazer e interesse, que, utopicamente, os docentes pensam que contribui para sua valorização como profissional, corrobora para a manutenção e perpetuação do descaso em relação à profissão, que se vê cada vez mais sujeita a péssimas condições de trabalho e, conseqüentemente, contribui para desmotivação perante o exercício de uma profissão. Nesse sentido, os resultados apresentados no Gráfico 2

demonstram que, ao serem indagados sobre o que motivou os entrevistados a optarem pela profissão docente, o fator vocacional se sobressaiu consideravelmente em relação aos demais. Os dados corroboram com a discussão sociológica em torno da feminização na educação, característica que tem justificado, infelizmente, “[...] uma política de baixos salários, formação precária, trabalho docente como vocação e doação e desvalorização da carreira”. (SANTOS, 2013, p. 73-74) É como se a docência fosse um prolongamento do lar, em que a mulher/professora precisa apenas se sentir útil, sem esperar o reconhecimento profissional e financeiro. Os dados de Itabuna sobre a escolha do magistério demonstram isso.

Gráfico 2 – Escolha do magistério



Fonte: dados da pesquisa.

Para Santos (2013, p. 74), “[...] o termo ‘Vocação’, observado no contexto da precarização do trabalho docente, está ligado à ideia de conformismo, acomodação e escamoteamento das precárias condições de trabalho do professor”. Nesse caso, a educação ainda está equiparada à maternidade, tanto pelas próprias professoras como pelo sistema, e esse fato contribui para que as condições de trabalho docente se precarizem,

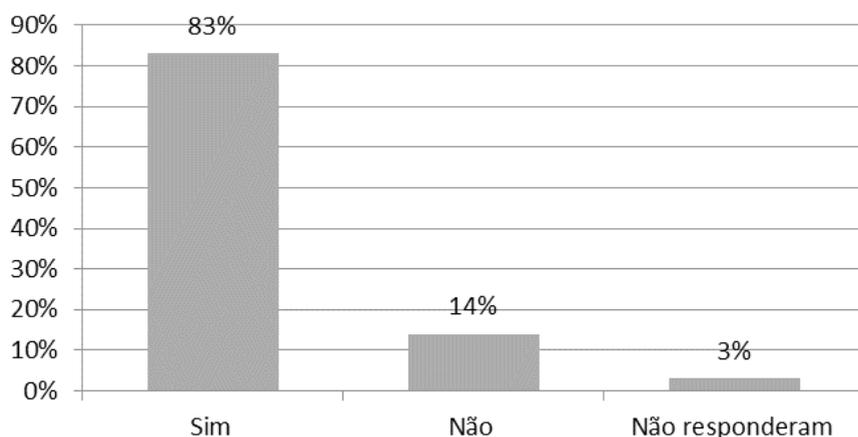
pois não representando ele, propriamente, um trabalho, não carece de valorização, qualificação. De acordo com Tumolo e Fontana (2008, p. 2),

A entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria, uma crescente desvalorização social e salarial. O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores.

Diante de mudanças que favoreceram a desvalorização e o desprestígio social do trabalho docente, essa profissão se encontra, hoje, em um nível de inferioridade, visto que não consegue sanar as problemáticas da sociedade e dos sujeitos, perdendo, assim, a credibilidade diante das demais profissões. (CARDOSO, 2019)

No Gráfico 3, observamos que, ao serem questionadas sobre a realização de trabalhos domésticos fora do seu horário de trabalho docente, 83% das entrevistadas responderam que sim, 14% afirmaram que não, e 3% não opinaram.

Gráfico 3 – Realização de trabalhos domésticos



Fonte: dados da pesquisa.

Tais dados evidenciaram uma dupla jornada de trabalho consoante com o que vem sendo realizado no âmbito do estado capitalista, quando a grande parte das famílias brasileiras tem a mulher como responsável pela renda familiar e ainda realiza uma dupla jornada de trabalho. Na pesquisa, 73% dos sujeitos identificaram o pertencimento ao sexo feminino, enquanto 20% mencionaram ser do sexo masculino e 7% não identificaram. Outro aspecto importante foi que 69% assinalaram que a sua fonte de renda era a principal no seio familiar, enquanto que 31% mencionaram que o seu salário é complementar.

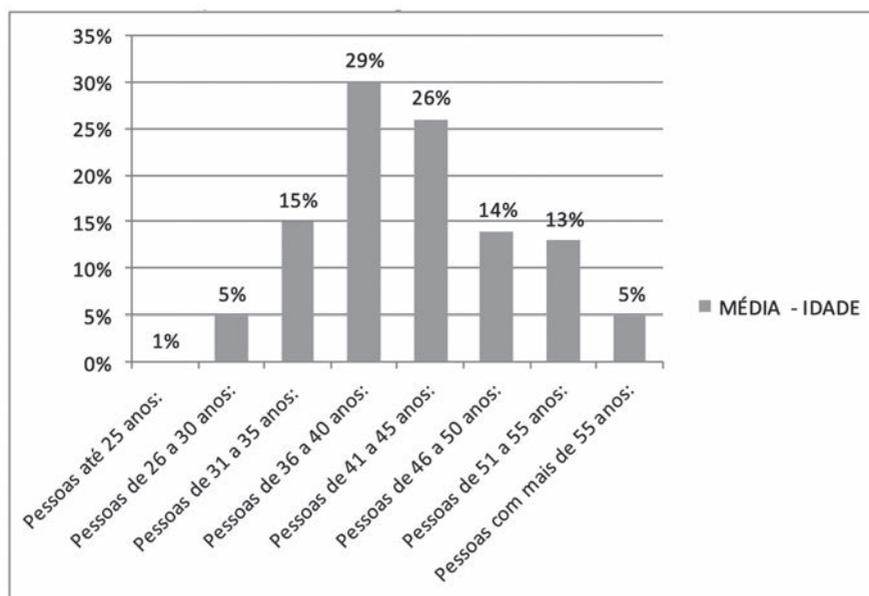
Sobre a escolha da profissão, os dados destoam do levantamento realizado em 2018 pela Varkey Foundation, entidade dedicada a pesquisas sobre a melhoria da educação mundial, na qual mostra que 88% dos brasileiros consideram a profissão de professor como sendo de “baixo status” ocupando o segundo pior lugar do *ranking* mundial, perdendo apenas para Israel, onde 90% dos cidadãos pensam da mesma forma, e por isso, apenas um em cada cinco brasileiros, ou seja, apenas 20% incentivam o filho a ser professor, a sétima pior posição global, enquanto na Índia, esse percentual é de 54%. Cardoso (2019, p. 95) salienta que isso está relacionado à desvalorização e precarização do trabalho docente na medida em que

Há claramente a perda da identidade, da subjetividade do sujeito que, diante dessa inconstância em relação ao trabalho, aos direitos que lhe são inerentes, se vê dividido entre o seu eu interior (a sua essência humana), e o exterior (as condições de trabalho), fortalecendo, desta maneira, a alienação, uma vez que há uma descontinuidade de tudo aquilo que o sujeito acredita. [...] o professor, ao não se sentir parte do trabalho, não percebê-lo como fruto de sua ação na natureza e objeto de transformação, torna-se alienado, subjugado pelos objetivos do Capitalismo.

Entretanto, ao observar os resultados sobre a média de idade dos docentes nos três municípios investigados em nosso projeto guarda-chuva, depreendemos que mais 70% destes estão na faixa etária acima

de 35 anos e apenas 1% tem menos de 25 anos. O Gráfico 4 demonstra os resultados da questão do questionário, na qual foi solicitado aos docentes que identificassem a faixa etária que estão incluídos.

Gráfico 4 – Identificação da faixa etária de pertencimento



Fonte: banco de dados do Gepemdecc.

Fica evidente que grande parte dos docentes já se encontra com experiência na profissão, porém, a maioria está numa faixa etária mais próxima à aposentadoria. Sobre isso, na BNC-Formação, há um indicativo:

Para reverter esse quadro, de uma formação precária e de baixo valor social, o país vai precisar, mais do que nunca, fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor no Brasil. Pensar na Formação de Professores da Educação Básica desarticulada de uma política mais ampla de valorização não se avançará na velocidade desejável, na perspectiva do enfrentamento de uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2020a, p. 8)

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) demonstra que, no Brasil, 38% dos docentes não possuem a formação superior compatível com as disciplinas que lecionam nos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, 29% dos docentes também não têm a formação específica da área que atua. Soma-se a isso as especificidades do trabalho com a Educação do Campo, que além de não ter um trabalho direcionado para a licenciatura que cursou, quando nos detemos sobre as modalidades de ensino, isso ainda é mais evidente.

Em nossa pesquisa guarda-chuva, para referir aos três municípios investigados, apresentamos no questionário a seguinte questão: “a sua formação inicial atendeu às expectativas sobre os conhecimentos para atuar no campo?” Os dados coletados estão demonstrados na Tabela 8. Cumpre salientar que o questionário foi aplicado somente para docentes que atuam no campo, sendo 44 em cada município.

Tabela 8 – Aquisição de conhecimentos da Educação do Campo na formação inicial

RESPOSTAS	ILHÉUS	ITABUNA	V. DA CONQUISTA	MÉDIA
NÃO	21%	58%	27%	35,3%
RAZOÁVEL	27%	32%	12%	23,6%
POUCO	24%	10%	49%	27,6%
MUITO	7%	0%	12%	6,3%

Fonte: dados da pesquisa de campo.

A Tabela 8 demonstra que entre os sujeitos investigados, apenas 6,3% admitem ter conhecimento sobre a Educação do Campo, e se somarmos a média do percentual dos sujeitos que afirmaram não ter (35,3%) com a média dos que afirmaram ter pouco conhecimento (27,6%) nos três municípios, alcançaremos o percentual de 62,9%. Portanto, esses dados corroboram com os resultados das pesquisas de mestrado de Lima (2018), Cardoso (2018), Oliveira (2018) e Silva (2017), as quais trazem conclusões de que os municípios necessitam de formação continuada, principalmente sobre as modalidades de ensino pesquisadas, pois conforme os dados demonstram, há uma grande desvalorização do trabalho docente, no qual

o prazer pelo trabalho e pela produção criativa deu lugar à mecanização do trabalhador docente que, em razão da urgência em atender demandas, programas e metas, perdeu a vontade e o prazer pelo ato de ensinar, alienando-se diante das mazelas, usando suas forças apenas em prol da manutenção de sua sobrevivência. (CARDOSO, 2019, p. 98)

DIMENSÃO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO

Esta dimensão tem 15 indicadores e compreende as seguintes áreas: área 1 - Organização da rede de ensino (sete indicadores); área 2 - Organização das práticas pedagógicas (seis indicadores); área 3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (dois indicadores).

No que se refere aos aspectos sobre avaliação, de acordo com Santos (2019), o acesso às políticas educacionais ajudam no combate à Distorção Idade-Série (DIS) ou defasagem idade-série, que é a condição em que se encontram alunos cuja idade destoa da série/ano na qual os mesmos deveriam estar. No Brasil, o aluno ingressa no ensino fundamental aos seis anos e deveria concluí-lo, caso não tenha impedimento, aos 14 anos de idade. A LDBEN (BRASIL, 1996) diz que o ensino fundamental tem início aos seis anos (artigo nº 32), sendo que a obrigatoriedade do aluno na escola se dá na pré-escola, aos quatro anos de idade (artigo nº 4). Eliane Nascimento dos Santos (2019, p. 113-114) salienta que

A distorção está associada às reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos no ensino fundamental. Pode-se afirmar que o problema adquire mais evidência com a democratização do ensino. A partir do momento em que a escola deixa de ser um lugar explicitamente para ‘selecionados’ e passa a ser aparentemente ‘para todos’, a reprovação, evasão e a desistência passam a permear esse espaço, tal fato pode ser

analisado sob a perspectiva de que, sobretudo a população mais pobre, sofre porque a elas passaram a ser oferecidas condições de acesso, mas não de permanência.

O MEC entende que está em distorção/defasagem o aluno que se encontra em dois anos ou mais de “atraso” em relação ao ano que deveria estar cursando. (SANTOS, E., 2019, p. 113-114) A Tabela 9 evidencia que no período em que os alunos foram atendidos por políticas do PAR, houve uma grande diminuição da DIS desde o âmbito municipal até o federal. Destacamos os dados dos municípios pesquisados nos estudos de mestrado dos integrantes do Gepemdecc, comparando-os com o resultado apresentado no Brasil e na Bahia, para com isso, verificar se os municípios investigados estão dentro da média nacional, sendo, portanto, contemplados desde o contexto macro (Brasil) até o micro (municípios).

Tabela 9 – Escolas públicas e privadas do campo para os alunos do 1º ao 5º ano

2010	2010		2012		2014		2016		2018	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
Sobre a DIS										
BRASIL	18%	32%	16%	28%	14%	23%	13%	18%	12%	19%
BAHIA	33%	32%	31%	29%	28%	24%	26%	22%	23%	20%
ILHÉUS	27%	33%	27%	32%	26%	30%	27%	30%	26%	30%
ITABUNA	4%	32%	5%	24%	5%	23%	9%	22%	18%	22%
ITAGIBÁ	30%	35%	25%	30%	23%	24%	26%	25%	21%	24%
ITAPETINGA	41%	51%	37%	40%	30%	34%	26%	31%	25%	32%
MEDEIROS NETO	30%	27%	26%	33%	22%	28%	23%	24%	24%	26%
NAZARÉ	37%	46%	33%	37%	23%	17%	22%	18%	15%	12%
VITÓRIA DA CONQUISTA	24%	31%	32%	37%	35%	37%	35%	37%	33%	34%

Fonte: banco de dados do Gepemdecc.

Observando os dados da Educação do Campo, em se tratando de Brasil, a variação para baixo é de 13% em apenas oito anos, pois em 2010, a DIS correspondia a 32%, e em 2018, esse número caiu para 19%. Porém, há que se destacar que o único município que não apresentou avanços significativos foi Vitória da Conquista, pois em 2010, a DIS, nesse município, era de 31%, e em invés de melhorar, houve aumento nos anos seguintes, subindo para 37%, e chegando, em 2018, a 34%. O

município de Vitória da Conquista destoa dos demais, pois em Ilhéus há uma diminuição no percentual de 2% na DIS no período analisado; em Itabuna, a queda é de 10%; Itagibá demonstra uma diminuição de 11%; Itapetinga apresenta oscilação, mas chega em 2018 com uma diferença de 19%; Medeiros Neto apresenta oscilação de acréscimo e decréscimo, chegando neste último ano analisado com uma queda de apenas 1%. O município que teve maior diminuição foi Nazaré, com uma queda de 34% na DIS entre 2010 e 2018. Porém, um fator que merece destaque é a diferença sobre o quantitativo de áreas urbanas e rurais. Em se tratando do Brasil, à medida que foi tendo investimentos do PAR, tanto no campo como na cidade, a DIS foi diminuindo. No âmbito municipal, os municípios que não apresentaram muita diferença foram Medeiros Neto e Vitória da Conquista, pois houve uma tendência de repetição do mesmo desempenho nas áreas rural e urbana, e neste último, a DIS aumentou consideravelmente.

Todavia, a DIS traz resultados muito mais preocupantes quando nos remetemos aos anos finais do ensino fundamental, conforme demonstra a Tabela 10.

Tabela 10 – Dados da DIS nos anos finais do ensino fundamental (2010-2018)

2010	2010		2012		2014		2016		2018	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
Sobre a DIS										
BRASIL	31%	44%	30%	44%	29%	41%	28%	40%	26%	38%
BAHIA	48%	52%	47%	50%	46%	49%	45%	47%	43%	45%
ILHÉUS	46%	53%	46%	53%	45%	55%	45%	56%	43%	57%
ITABUNA	34%	20%	30%	31%	28%	26%	29%	13%	37%	-% ¹³
ITAGIBÁ	43%	44%	40%	46%	32%	42%	33%	39%	33%	43%
ITAPETINGA	47%	0%	46%	0%	42%	0%	41%	0%	40%	0%
MEDEIROS NETO	51%	33%	51%	0%	48%	0%	41%	0%	41%	0%
NAZARÉ	62%	%	59%	%	58%	%	53%	%	41%	%
VITÓRIA DA CONQUISTA	47%	61%	46%	58%	45%	56%	46%	57%	48%	58%

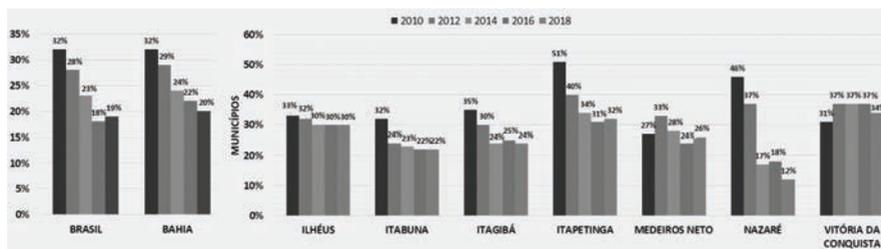
Fonte: banco de dados do Gepemdecc.

13 Itabuna não tem mais anos finais no campo no último período analisado.

Os dados evidenciam a falta de investimentos e políticas educacionais para o campo, uma vez que a diferença entre rural e urbana é demasiadamente superior quando se trata dos anos finais do ensino fundamental. Considerando o período analisado, enquanto na área rural no Brasil a DIS diminuiu pouco, em torno de 5%, no estado da Bahia em 2010 atingia 52% do alunado, chegando em 2018 com uma redução de 7%. Enquanto isso, nos municípios investigados, Itabuna apresentou a menor taxa de DIS, mas em 2018 já havia fechado todas as escolas do campo do 6º ao 9º ano. O mesmo ocorreu com Medeiros Neto e Itapetinga. Verifica-se aqui o descumprimento da Lei nº 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo.

Observando friamente, parece apenas números. Mas devemos observar que estamos falando de projeto de histórico de sociedade e de pessoas. Então, sendo assim, quais os determinantes políticos, sociais, culturais e econômicos para que essa diminuição ou elevação da DIS aconteça em cada contexto singular? Como as ações dos governos federal, estadual e municipal contribuíram para esses dados? Qual o papel da gestão escolar e municipal? Há formação de professores que atenda às especificidades do campo? Como é o atendimento do transporte escolar? Como é a infraestrutura da escola? a proposta educacional implementada é urbanocêntrica? Os alunos do espaço rural estudam na cidade ou no campo? Como é a inserção do agronegócio nos municípios? Todos esses elementos impactam diretamente na DIS. Tentaremos responder a essas questões nas discussões dos dados apresentadas nos próximos tópicos destacando especificamente as ações do PAR nos municípios. Sobre as avaliações em larga escala, não problematizaremos aqui, tendo em vista que isso já foi objeto de discussão no Capítulo 2 deste livro. O Gráfico 5 nos dá um panorama da DIS nas escolas do campo para os anos iniciais do ensino fundamental nos municípios investigados:

Gráfico 5 - A DIS nos anos iniciais do ensino fundamental dos municípios pesquisados



Fonte: banco de dados do Gepemdecc elaborado com base em Inep (2019).

No Gepemdecc, a integrante Valéria Prazeres dos Santos defendeu uma dissertação voltada para a área 3 da Dimensão III, nomeada de *A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba*. A pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Profissional da UESC, teve como objetivo geral “analisar se as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré (BA) contribuem para a correção da Distorção Idade-Série - DIS - dos alunos da Educação do Campo, na rede municipal, que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. (SANTOS, 2019, p. 8) Como objetivos específicos: 1) identificar os fatores que afetam as taxas de DIS dos alunos que frequentam o ensino fundamental dos anos iniciais nas escolas municipais do campo do município de Nazaré (BA); 2) investigar as políticas e programas educacionais presentes no município, destinados aos anos iniciais do ensino fundamental e as devidas regulamentações, linhas, diretrizes, opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, analisando em que aspectos estes abrangem a correção da DIS e se contemplam a Educação do Campo; 3) realizar com os professores encontros formativos específicos para a realidade da escola multisseriada, visando fomentar discussões sobre as principais causas da DIS e as questões que a envolve, compreendendo, assim, o produto dessa pesquisa. O método que subsidiou a pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, com o uso das categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis, tomando o fenômeno na sua

relação entre o universal-particular-singular. Os instrumentos de coletas de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas para 12 professores, duas diretoras e duas coordenadoras que trabalham na Educação do Campo, a coordenadora de programas educacionais (Novo Mais Educação, Mais Alfabetização), a coordenadora-geral e a secretária de educação do município de Nazaré (BA).

Valéria Prazeres dos Santos (2019) informa que os resultados da pesquisa revelam que a forma como o problema da DIS nas escolas do campo do município está sendo tratado advém de uma lógica neoliberal de educação em que os ideais de competição sobrepõem a preocupação com a emancipação humana em que as políticas e os programas visam a melhoria dos índices, por uma questão econômica, mas não cuidam das causas dos problemas enfrentados (sendo a DIS e o fato da maioria dos alunos estarem na escola, mas não conseguirem aprender, uma das mais perversas formas de exclusão social). Essa busca por melhores índices não considera as especificidades da Educação do Campo, principalmente pela sua busca pela homogeneização, guiada pelas avaliações externas.

A autora analisa que a DIS revela a face excludente da educação capitalista em que boa parte dos alunos vão passando ao longo da sua vida escolar. Nesse processo, muitos têm suas vidas marcadas pelo insucesso, uns por ficarem pelo caminho; outros por passarem por sucessivas reprovações e serem excluídos ainda que dentro do sistema, fadados como incapazes, com dificuldades em avançar, repetentes.

Outro trabalho, que faz parte dessa dimensão do PAR, trata-se da dissertação de mestrado de Ivanei de Carvalho dos Santos, sobre *Os impactos das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em municípios da Bahia*. Esse estudo pretendeu 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. Para análise das informações, a pesquisadora utilizou como referência o método histórico-dialético que permitiu uma análise crítica da realidade com base nas categorias

de totalidade, contradição, mediação e práxis. Os participantes constaram de 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. As informações foram organizadas em seis blocos temáticos: 1) caracterização dos municípios; 2) Educação do Campo na perspectiva dos professores e gestores escolares de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista; 3) formação do professor do Campo; 4) relatos sobre a Educação do Campo; 5) políticas públicas para a Educação do Campo; e 6) o impacto das políticas do PAR, no Ideb das Escolas do Campo nos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista.

Ivanei Carvalho dos Santos (2018) informa que em relação ao item “caracterização dos municípios”, as informações apontaram que as características dos três municípios são análogas entre si quanto à economia e educação; quanto à Educação do Campo na perspectiva dos professores e gestores, observou-se que estamos longe de atingir os objetivos propostos para o atendimento da população campesina nas suas especificidades; a formação de professor apontou para um avanço significativo, embora em boa parte acontece em instituições privadas devido a fatores que impossibilitam a entrada e permanência ao ensino superior. Os relatos dos professores sobre a Educação do Campo serviram para mostrar a realidade dos alunos nessas instituições; quanto às políticas do PAR para a educação do campo, as informações revelaram que essas acontecem em detrimento das escolas urbanas; quanto ao impacto das políticas do PAR no Ideb dos municípios analisados, os resultados apontaram para uma elevação, porém essa poderia ser maior se atingisse os objetivos propostos, já que encontram dificuldades quanto à sua implementação e execução.

Todavia, na perspectiva de compreender a DIS como mais uma das contradições da sociedade capitalista, é possível apontar que a classe trabalhadora, desde o período colonial no Brasil, vivencia essa exclusão educacional, a qual tem servido como mecanismo de dominação, de reprodução das situações de classe e legitimação das desigualdades

sociais. Portanto, a DIS deve ser compreendida dentro da conjuntura de sociedade na qual ela está inserida e com respaldo na história de seu desenvolvimento. Pois a reprovação escolar e as deficiências na aprendizagem da classe trabalhadora são os maiores problemas atuais da educação nacional, e têm sido usadas para legitimar o sistema vigente, o qual, mesmo tendo políticas de garantias de acesso e permanência, estas não se efetivam como um direito, e os resultados vão sendo evidenciados no fluxo escolar, conforme demonstram as Tabelas 9 e 10, principalmente no campo. Esses problemas, de acordo com Hage, são fruto de

[...] falta e/ou insuficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas, taxas de Distorção Idade-Série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas. (HAGE, 2014, p. 1174)

A pesquisa realizada por Valéria Prazeres dos Santos (2019, p. 146) aponta que as causas que levam à reprovação, abandono e entrada tardia no campo e na cidade são diferentes. Em sua pesquisa, observou-se que “os fatores no campo geralmente se dão pela mudança dos pais dos alunos de uma localidade a outra, abandono e negligência no acompanhamento da frequência dessas crianças pelo poder público, dificuldades com transporte e condições dos acessos às escolas, dentre outros fatores que prejudicam a aprendizagem e a permanência dos mesmos”.

Como alternativa para sanar a DIS, o MEC apresentou alguns programas no âmbito do PAR, a exemplo do Programa Mais Educação e, posteriormente, o Novo Mais Educação, o qual traz como um dos objetivos “II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/

ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar”. (BRASIL, 2016, p. 2) A melhoria do rendimento escolar, se daria, de acordo com a descrição do programa, a partir do desenvolvimento de atividades provenientes do aumento da jornada escolar, que pode se estender em jornadas de cinco até quinze horas semanais no contraturno nas áreas de acompanhamento em língua portuguesa e matemática, além de outras atividades em áreas de artes, esporte, cultura e lazer. (SANTOS, V. P., 2019) O programa não foi disponibilizado para todas as escolas, pois para o seu acesso, as unidades escolares precisam corresponder a alguns critérios, quais sejam: “ter recebido o Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral - PDDE Integral; possuir baixo nível socioeconômico e estar com o IDEB baixo; ter mais de vinte alunos matriculados”. (SANTOS, V. P., 2019, p. 131) Outro programa implementado por várias redes municipais no âmbito do PAR foi o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o qual tem como finalidades a “prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização”. (BRASIL, 2018, p. 5)

No que se refere à área I da Dimensão III, condizente à forma de organização escolar, percebemos na nossa pesquisa guarda-chuva que os três municípios investigados se organizam por meio de ciclos.

Discutiremos aqui apenas o município de Vitória da Conquista porque este apresentou um movimento inverso na DIS, a proposta educacional nesse município para o ensino fundamental foi o ciclo de aprendizagem no início dos anos 2000, e em 2007 foi alterada para o ciclo de formação humana. Na LDBEN de 1996, os ciclos aparecem como possibilidade de estruturação da Educação Básica; enfatiza a importância da avaliação continuada; possibilita a aceleração de estudos paralelos de recuperação e a inscrição de alunos em séries ou etapas compatíveis com seu desenvolvimento e experiência. (FERNANDES, [2005]) Enquanto os ciclos de aprendizagem levam em conta as competências e habilidades para formação de turmas, o ciclo de formação

humana observa o desenvolvimento do ser humano – Neurociências, Psicologia, Psicolinguística – e sua inserção no contexto sociocultural – Antropologia, Sociologia, Comunicação –, o que exige novas formas de organização dos tempos de aprender, como afirma Molina e Jesus (2004, p. 214).

Educar por ciclos é reorganizar o tempo da escola e considerar os tempos e ritmos do educando, adequando o acompanhamento pedagógico às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos. ‘Não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos’.

A organização das turmas no município de Vitória da Conquista levou em consideração a faixa etária, ficando assim disposta:

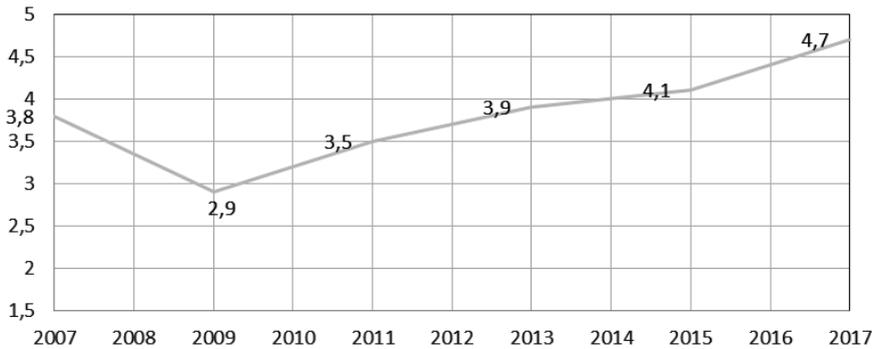
Quadro 9 – Organização de turmas conforme faixa etária

Ciclo	Faixa de Desenvolvimento	Idades de Formação	Agrupamento de turmas por pares de idade
I	Infância	6,7 e 8 / 9 anos	6 / 7anos 7 / 8anos 8 / 9 anos
II	Pré-adolescência	9,10 e 11 / 12 anos	9 / 10 anos 10 / 11anos 11 / 12 anos
III	Adolescência	12, 13 e 14 / 15 anos	12 / 13anos 13 / 14 anos 14 / 15 anos

Fonte: elaborado pelos autores com base em Vitória da Conquistata (2007).

Essa organização apenas por idade refletiu significativamente no Ideb do município, cujo resultado apareceu na avaliação de 2009, pois o município apresentava a nota 3,8 em 2007, quando da implementação da proposta; e já na avaliação seguinte caiu para 2,9, justificando o aumento na DIS. Isso fez o município repensar a proposta de organização curricular, cuja opção foi o retorno para o ciclo de aprendizagem, e, atualmente, está com a possibilidade de reprovação no final do ciclo.

Gráfico 6 – Ideb do ensino fundamental – anos iniciais em Vitória da Conquista (BA)



Fonte: QEdu (2017).

Há que se destacar que nos anos seguintes, mesmo mantendo um aumento na DIS, o Ideb do município voltou a subir. Entretanto, a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade, pois

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudoescolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 971)

Os dados do Inep em 2010 sobre a evasão escolar mostram que enquanto o campo tinha 70% do seu público evadido, a cidade contava com 30%. E isso também influencia nos resultados do Ideb. Dessa forma, todas as políticas educacionais só trazem resultados satisfatórios se aspectos como infraestrutura, materiais didáticos, proposta pedagógica e as próprias condições a que a escola do campo ou da cidade estiverem adequadas. Soma-se a isso, a forma de planejamento das atividades

escolares, com base na realidade dos alunos. Sobre isso, a nossa pesquisa guarda-chuva evidenciou que 78% dos professores recebem material de apoio no planejamento, enquanto 22% não o recebem devido à ausência da coordenação pedagógica ou falta de acompanhamento do gestor escolar. Para 45% dos sujeitos investigados, os planejamentos ocorrem quinzenalmente; já para 27%, ocorre semanalmente; e mensalmente para 30% dos sujeitos. Outro fator que merece destaque é que para a questão: “os materiais didáticos e atividades realizadas estão de acordo com a realidade dos alunos?”, para essa questão, 75% responderam que sim e 25% responderam que não. Esse resultado está próximo do que foi apresentado anteriormente, quando 22% declararam que não recebem material de apoio. Isso é preocupante na medida em que muitos professores estão atuando fora da sua área de formação, e grande parte não tem conhecimento sobre a Educação do Campo, o que fica ainda mais evidente quando ao serem questionados se “os planejamentos realizados são com base na Educação do Campo”. Tivemos como o resultado para essa questão o que está demonstrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Inclusão da Educação do Campo no planejamento



Fonte: banco de dados do Gepemdecc.

Se temos 37% dos sujeitos apenas que realizam os planejamentos observando a realidade campestre, isso evidencia que a maioria das escolas não tem garantido o que preconiza a legislação vigente, pois a LDBEN n° 9.394/96 afirma que

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 27836, grifo nosso)

Nesse sentido, todas as escolas do campo devem ter como parâmetro para os seus planejamentos os conteúdos curriculares voltados para a cultura, os saberes e modo de trabalho do camponês, conforme a BNCC que se fundamenta na Lei nº 12.796/2013, a qual estipula que

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. (BRASIL, 2017c, p. 3)

IMPACTO OBSERVADO NA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 30), a infraestrutura das escolas representa fator preponderante no processo de precarização do trabalho docente no campo, pois

A precariedade na infraestrutura afeta, no caso da inexistência de energia elétrica, aproximadamente 766 mil alunos do ensino

fundamental. A impossibilidade de ter acesso a uma biblioteca contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo e Internet.

A ausência desses recursos também é citada como fator importante no processo de precarização, porque, sem recursos didáticos e tecnológicos, o trabalho do professor se torna ainda mais difícil e ineficaz.

A infraestrutura das escolas é abordada na Dimensão IV do PAR, e diz respeito às seguintes questões: área 1 - Instalações físicas da secretaria municipal de educação; área 2 - Condições da rede física escolar; área 3 - Uso de tecnologias; área 4 - Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

O governo federal ampliou por meio do PDE alguns programas anteriores e criou outros, sendo os principais: o índice de qualidade definido pelo Ideb; Provinha Brasil; Caminho da Escola; Brasil Alfabetizado; Luz para todos; Piso do magistério; Biblioteca na Escola Proinfância; salas de recursos multifuncionais; Programa Educacenso; Saúde na Escola; Dinheiro na Escola do Campo. (BRASIL, 2008) Mas essas ações se ampliaram em cada ciclo do PAR, incorporando indicadores em todas as áreas.

Sobre essa dimensão, destacamos a pesquisa de mestrado do integrante do Gepemdecc João Nascimento de Souza, intitulada *Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-BA*, que teve como finalidade 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. O autor utilizou para análise das informações coletadas durante a pesquisa de campo o materialismo histórico-dialético, e 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. As análises dos dados demonstraram uma precária articulação entre o governo federal e o governo municipal, no que diz respeito à aplicabilidade e fiscalização dos programas, bem como as contradições que caracterizam um distanciamento entre aqueles que aplicam as políticas e aqueles que deles dependem, apresentando, com isso, um descompasso na educação campesina.

Isso posto, apresentamos alguns dados a seguir sobre a realidade do campo brasileiro sobre o período que compreende os três ciclos do PAR. Assim, buscamos os dados bianuais na base do Inep, referente ao período de 2010 a 2018.

Tabela 11 – Condições físicas das escolas públicas no Brasil no período de 2010-2018

BRASIL	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Biblioteca	11%	48%	12%	48%	13%	48%	15%	48%	15%	47%
Cozinha	85%	91%	88%	92%	89%	92%	90%	92%	91%	91%
Laboratório de informática	13%	51%	22%	58%	24%	56%	23%	52%	19%	47%
Laboratório de ciências	1%	16%	1%	17%	1%	17%	2%	17%	2%	15%
Quadra de esportes	8%	42%	9%	43%	11%	44%	12%	46%	13%	45%
Sala para leitura	4%	22%	6%	28%	7%	29%	9%	31%	10%	32%
Sala para a diretoria	32%	89%	32%	88%	32%	86%	33%	86%	35%	86%
Sala para os professores	19%	71%	21%	72%	22%	73%	24%	74%	26%	75%
Sala para atendimento especial	1%	10%	3%	16%	5%	19%	7%	23%	8%	24%
Sanitário dentro do prédio da escola	65%	98%	68%	97%	70%	95%	73%	94%	75%	96%
Água via rede pública	24%	94%	25%	94%	27%	94%	29%	94%	30%	94%
Energia via rede pública	78%	100%	81%	100%	84%	100%	86%	100%	87%	100%
Rede de esgoto via rede pública	4%	68%	5%	69%	5%	70%	5%	71%	6%	72%
Coleta de lixo periódica	20%	98%	24%	99%	28%	99%	31%	99%	35%	99%
Merenda	100%		100%	78%	100%	77%	100%	79%	99%	77%
Água filtrada	86%		82%	93%	78%	92%	78%	92%	77%	92%
Internet	8%		12%	83%	16%	86%	30%	88%	34%	91%
Banda larga	4%		7%	73%	8%	74%	17%	76%	21%	79%
Escola com acessibilidade	3%		4%	30%	6%	33%	9%	38%	11%	40%

Fonte: elaborada pelo Gepemdecc com base no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010, 2012, 2014, 2016, 2018).

A Tabela 11 evidencia a carência de políticas educacionais para o campo e reflete a realidade apresentada. Porém, apesar de está explícito, destacaremos alguns dos itens mencionados apenas sobre a área rural, ciente de que o quadro apresenta muitos dados que podem ser verificados pelo leitor, acerca da comparação entre campo e cidade nos diversos anos pesquisados, ou ainda apenas sobre a evolução do atendimento às escolas do campo no que diz respeito à infraestrutura escolar. Sendo assim, destacaremos como pontos positivos: a ampliação na oferta de energia elétrica, de 78% em 2010 para 87% em 2018, resultando no aumento de 9% nos oito anos pesquisados; a oferta de internet que subiu de 8% para 34%; crescimento do atendimento de banda larga de 4% para 21%; enfim, observamos uma evolução na oferta em todos os itens mencionados. Quando fazemos o filtro para o estado da Bahia, observamos o seguinte resultado na Tabela 12.

Tabela 12 – Condições físicas das escolas públicas no Brasil no período de 2010-2018

BAHIA	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Biblioteca	6%	41%	6%	42%	8%	43%	9%	44%	10%	44%
Cozinha	77%	86%	82%	87%	86%	87%	88%	88%	91%	87%
Laboratório de informática	7%	39%	15%	50%	18%	51%	18%	45%	15%	37%
Laboratório de ciências	0%	9%	0%	10%	0%	10%	0%	10%	1%	11%
Quadra de esportes	3%	27%	4%	27%	6%	31%	8%	32%	10%	34%
Sala para leitura	2%	16%	4%	25%	5%	27%	7%	28%	7%	29%
Sala para a diretoria	24%	90%	25%	87%	25%	83%	27%	83%	30%	83%
Sala para os professores	13%	54%	14%	55%	16%	56%	18%	58%	21%	61%
Sala para atendimento especial	0%	5%	2%	9%	3%	12%	6%	14%	7%	16%
Sanitário dentro do prédio da escola	67%	97%	70%	97%	73%	96%	76%	95%	78%	95%
Água via rede pública	34%	97%	35%	97%	38%	97%	41%	97%	43%	98%
Energia via rede pública	77%	100%	83%	100%	88%	100%	91%	100%	94%	100%
Rede de esgoto via rede pública	4%	64%	4%	66%	5%	68%	6%	69%	6%	71%

BAHIA	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Coleta de lixo periódica	18%	98%	21%	98%	27%	99%	32%	99%	38%	99%
Merenda	100%	79%	100%	76%	100%	75%	100%	75%	99%	73%
Água filtrada	98%	97%	96%	98%	92%	97%	93%	98%	92%	98%
Internet	5%	64%	8%	77%	12%	81%	20%	84%	31%	88%
Banda larga	3%	47%	5%	61%	5%	64%	10%	68%	17%	70%
Escola com acessibilidade	1%	19%	2%	24%	4%	27%	6%	33%	8%	33%

Fonte: elaborada pelo Gependec com base no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010, 2012, 2014, 2016, 2018).

Sobre a realidade da Bahia, percebemos crescimento também em todos os itens, com destaque para o número de quadras poliesportivas, oferta de internet, banda larga, energia elétrica, coleta de lixo, educação especial, entre outros. Porém, cumpre destacar a grande diferença no atendimento entre o campo e cidade, a exemplo da acessibilidade que é oferecida com o percentual de 33% nas escolas da cidade, enquanto no campo, temos apenas 8%. Isso demonstra um descaso para com a população campestre, ainda que tenhamos que reconhecer o crescimento de 7% em oito anos. Refinando a nossa busca para os microcontextos, realizamos um levantamento dos municípios pesquisados no projeto guarda-chuva, e também nos demais municípios que constituíram planos de trabalho como pesquisa de mestrado dos integrantes do Gependec, para o qual temos o seguinte resultado do Quadro 10 que revela as singularidades.

Quadro 10 – Estrutura física das escolas públicas nos municípios pesquisados entre os anos de 2010 e 2018

BRASIL	VITÓRIA DA CONQUISTA				ILHÉUS				ITABUNA				ITAGIBÁ			
	2010		2018		2010		2018		2010		2018		2010		2018	
Dependência física e serviços	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Biblioteca	2	44	1	41	25	48	11	41	0	38	0	43	10	30	29	40
Cozinha	76	99	98	80	100	94	100	93	56	85	81	89	81	90	93	100
Laboratório de informática	6	37	3	35	56	66	44	52	9	38	43	43	24	30	50	60
Laboratório de ciências	1	16	0	18	6	15	0	16	0	12	0	0	0	0	10	0
Quadra de esportes	1	31	1	35	6	29	6	28	3	33	0	40	10	50	14	50
Sala para leitura	12	35	17	51	13	19	11	39	0	15	19	32	10	10	21	0
Sala para a diretoria	20	93	15	89	75	93	56	90	9	83	0	80	19	90	36	80
Sala para os professores	13	78	23	80	50	61	44	66	3	56	0	64	19	20	29	40
Sala para atendimento especial	2	10	3	20	0	13	33	27	0	10	24	33	5	10	21	10
Sanitário dentro do prédio da escola	39	93	73	95	100	99	83	94	53	97	52	96	76	90	86	100
Água via rede pública	26	100	47	100	50	99	67	97	16	100	14	100	29	100	43	100
Energia via rede pública	87	100	100	100	100	100	100	100	97	100	95	100	86	100	100	100
Rede de esgoto via rede pública	6	78	9	93	31	84	33	88	9	93	10	95	29	100	43	100
Coleta de lixo periódica	19	100	33	100	69	99	89	98	16	99	14	98	24	100	43	100
Merenda	100	56	100	60	100	81	100	68	100	70	100	67	100	80	100	80
Água filtrada	99	99	96	99	100	99	94	99	100	99	100	98	100	100	100	100
Internet	4	67	8	92	6	74	44	92	0	89	14	90	0	60	7	90
Banda larga	1	55	6	77	6	60	33	82	0	83	10	84	0	40	7	60
Escola com acessibilidade	6	28	6	40	0	23	6	35	0	18	0	33	5	30	50	70

BRASIL	ITAPETINGA				MEDEIROS NETO				NAZARÉ			
	2010		2018		2010		2018		2010		2018	
Dependência física e serviços	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Biblioteca	0	43	0	28	8	27	0	41	0	34	0	27
Cozinha	100	84	100	89	92	80	100	96	100	90	91	87
Laboratório de informática	8	37	0	33	0	17	45	56	0	24	0	13
Laboratório de ciências	0	10	0	11	0	0	0	0	0	7	0	10
Quadra de esportes	0	39	0	35	0	10	0	19	0	10	0	20
Sala para leitura	0	29	0	26	0	3	0	0	0	14	0	37
Sala para a diretoria	8	96	0	74	0	63	9	56	0	100	0	77
Sala para os professores	15	53	11	63	8	60	0	48	0	66	0	30
Sala para atendimento especial	8	8	0	9	0	3	0	7	0	0	0	20
Sanitário dentro do prédio da escola	92	98	89	98	58	93	73	93	100	100	100	97
Água via rede pública	8	98	78	100	8	87	9	78	0	100	9	100
Energia via rede pública	92	100	100	100	83	100	64	100	100	100	100	100
Rede de esgoto via rede pública	8	94	11	96	0	70	9	59	6	100	0	90
Coleta de lixo periódica	15	98	0	100	8	97	18	100	0	100	0	100
Merenda	100	75	100	72	100	87	100	93	100	90	91	80
Água filtrada	100	100	100	100	100	93	91	100	100	100	100	100
Internet	0	88	44	96	0	43	55	85	0	55	0	70
Banda larga	0	63	33	85	0	7	45	70	0	31	0	40
Escola com acessibilidade	0	27	0	44	0	0	9	33	0	10	0	17

Fonte: elaborada pelo Gepemdecc com base no banco de dados do Inep (2010, 2012, 2014, 2016, 2018).

Nota: Todos os dados da tabela dizem respeito à porcentagem (%) adquirida.

Tendo em vista a quantidade de municípios, para que os dados pudessem ser melhor visibilizados no quadro, não foi possível fazer a pesquisa trazendo dados bianuais. Assim, demonstramos apenas os resultados do primeiro e do último ano, sendo, portanto, possível fazer uma análise de como estava o mapeamento da infraestrutura da realidade das escolas do campo e cidade no primeiro ciclo do PAR, e também como está no ciclo que finalizou em 2019. Não vamos detalhar os dados apresentados, uma vez que estes falam por si, mas queremos trazer para o debate a quantidade de programas em muitos municípios que são ofertados em 2010 e que chegam em 2018 sem atendimento. Isso se deve ao fato principalmente de que houve uma grande quantidade de escolas fechadas nessas redes municipais. Fora isso, percebemos uma melhora significativa na grande maioria dos municípios para a oferta dos programas, entretanto, é evidente o distanciamento entre o que é implementado no campo e na cidade.

Observa-se que há claramente uma priorização da cidade em relação ao campo, uma vez que o atendimento por meio das políticas públicas é bem inferior de acordo com o que foi evidenciado pelos dados do Inep de 2018, mas há que se registrar que houve uma melhora significativa em relação aos dados do INEP se compararmos com 2010. Isso se justifica na medida em que houve investimentos na política educacional, principalmente, por meio das ações do PAR em todos os municípios do país, desde 2007, abarcando as quatro dimensões. Comparando os dados da Tabela 13, observamos que entre 2010 e 2018, houve uma melhora significativa, uma vez que o único aspecto que não evoluiu foi a construção de laboratório de Ciências. Com base nesses dados, não podemos deixar de reconhecer um impacto positivo na implementação do PAR na Educação do Campo, mesmo que ainda seja insuficiente.

Capítulo 6

OBSERVANDO OS DADOS DOS PROGRAMAS NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Iniciamos as nossas análises *in loco* com o município de Vitória da Conquista, o qual está situado na mesorregião – região sudoeste – do estado da Bahia, com uma população estimada em 348.718 habitantes, de acordo com dados do IBGE em 2017 que o coloca como terceiro município mais populoso do estado da Bahia sendo, portanto, a terceira maior cidade também do interior do Nordeste. A educação é um dos principais eixos de destaque do município, e Smed é composta, atualmente, por 182 unidades escolares.

Observa-se que o número de escolas e matrículas do campo vêm diminuindo em têm oscilado nos municípios pesquisados, com casos que demonstram o descumprimento da Legislação nº 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo. Isso fica claro ao observar os dados de Vitória da Conquista nas Tabela 13 e 14:

Tabela 13 – Número de escolas e creches por ano no município de Vitória da Conquista

	URBANAS	RURALS	CRECHES	TOTAL
2017	45	116	28	189
2018	47	108	28	183
2019	49	105	28	182

Fonte: elaborada pelos autores com base em Vitória da Conquista (2019).

Verificamos uma diminuição no número de escolas do campo e, em contrapartida, o aumento do número de escolas da cidade. Salientamos que do total de 28 creches demonstrado na Tabela 13, apenas uma dessas fica localizada no campo. No que se refere ao número de matrículas, há um acréscimo no quantitativo dos alunos do campo, se compararmos os dados de 2017 e 2019, conforme demonstra a Tabela 14.

Tabela 14 – Número de matrículas por modalidade nas zonas urbana e rural de Vitória da Conquista (BA)

Nº de matrículas	2017		2018		2019 (parcial)	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Ed. Infantil (4 e 5 anos)	1.564	3.776	2.046	3.689	1.885	3.669
E. fundamental I	6.448	14.058	6.092	14.055	6.028	13.589
E. fundamental II	3.741	5.764	3.554	6.736	4.936	6.897
EJA I e II	1.500	1.789	1.400	2.364	1.207	2.495
TOTAL	13.253	25.387	13.092	26.844	14.056	26.650

Fonte: elaborada pelos autores com base em Vitória da Conquista (2019).

Vale ressaltar que o motivo da elevação desse quantitativo deve ser investigado em pesquisas futuras, uma vez que o noticiário regional e o Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista (SIMMP)¹⁴ têm denunciado o fechamento de escolas e o transporte irregular. Sendo assim, cabe questionarmos se as salas de aula estão sendo superlotadas, e se realmente todos esses alunos estão conseguindo frequentar as escolas normalmente, ou ainda, onde esses alunos estão estudando uma vez que as escolas foram fechadas.

Dentre os programas do PAR encontrados nas escolas do campo em Vitória da Conquista, mencionamos alguns a seguir:

14 Prefeitura fecha escolas na zona rural. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/prefeitura-fecha-escolas-da-zona-rural/> e <http://blitzconquista.com.br/prefeitura-diz-que-escola-e-foram-fechadas-por-causa-do-numero-reduzido-de-alunos/>.

- Programa Mais Educação: foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007c e regulamentado pelo Decreto nº 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, o qual amplia a jornada escolar nas instituições públicas, para no mínimo sete 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, 2007a)
- 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. As escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais recebem financiamento para 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. (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017)
- O PDDE Água - foi criado por meio da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (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, 2012b)

- 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. (BRASIL, 2012a)
- PDDE Escola Sustentável – criado pela Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. Tem como objetivo destinar recursos financeiros a escolas públicas a fim de promover a sustentabilidade socioambiental, apoiar as instituições no processo de implementação das DCNs para a Educação Ambiental e fomentar ações que as permitam tornar-se espaços educadores sustentáveis. (BRASIL, 2013c)
- 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.
- 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, 2007b)

Os dados sobre os programas do PAR, implementados em Vitória da Conquista, estão destacados no quadro da Figura 9.

Figura 9 – Programas do PAR implementados em Vitória da Conquista no período de 2010 a 2016 de acordo com número de escolas atendidas

POLÍTICAS E PROGRAMAS	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
PDE		15	30	08					04	18				
PDDE	140	61	140	61	140	62	138	63	140	64	138	64	131	65
Mais Educação		26		26	35	41	69	41	72	41				
PDDE Acessibilidade	01	09		10	01	08	02	07	04	02				
PDDE Água	04		12		06				07					03
PDDE Campo			68		13		35		34					02
Atleta na Escola							19	15	36	24				
Esc. Sustentável							11	11	03	04			06	06
Mais cultura									03	10				

Fonte: Santos, Cardoso e Oliveira (2017).

De acordo com os dados da Figura 9, observa-se que há predominância no atendimento da cidade em detrimento do campo no que se refere à implementação de políticas do PAR. O campo em Vitória da Conquista supera a cidade em número de ações no PDDE Campo e PDDE Água, uma vez que se trata de programas exclusivos para o espaço campesino. O PDDE Unidade Executora ou Caixa Escolar apresenta um maior quantitativo no campo, tendo em vista que a grande maioria das escolas fica na zona rural, e cada uma possui a sua unidade executora, as quais recebem o recurso desse programa repassado pelo governo federal de maneira descentralizada.

Sobre o Município de Ilhéus, verifica-se que este está inserido no tradicional território produtor de cacau, na região sul da Bahia e possui uma população de 184.236 habitantes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) Sua superfície municipal estende-se por 1.841 km², cuja densidade demográfica é de 119,10 habitantes/km². A Tabela 15 apresenta os dados referentes ao número de matrículas no município de Ilhéus durante os anos de 2016 e 2019.

Tabela 15 – Quantitativo de escolas de Ilhéus entre os anos de 2017 e 2019

Nº de MATRÍCULAS	2017		2018		2019	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade
Educação Infantil	842	2.365	863	2.057	554	1.894
Ensino Fundamental I	2.434	7.990	2.388	7.516	1.728	7.621
Ensino Fundamental II	1.055	3.826	1.235	3.291	1.162	3.597
EJA	668	1.188	636	1.240	518	1.196

Fonte: elaborada pelos autores com base em Ilhéus (2019).

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Seduc) de Ilhéus, observa-se uma grande diminuição dos alunos do campo, com exceção dos anos finais do ensino fundamental, em que se verifica um aumento 107 alunos em 2019, se comparado ao ano de 2017.

Tabela 16 – Número de escolas do campo em Ilhéus entre os anos de 2017 e 2019

Nº DE ESCOLAS	2017		2018		2019	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade
Educação Infantil	13	21	14	18	11	14
Ensino fundamental I	13	24	14	23	12	23
Ensino fundamental II	10	06	10	06	09	06
EJA	10	11	11	14	11	06

Fonte: elaborada pelos autores com base em Ilhéus (2019).

No município de Ilhéus, os dados fornecidos pela Seduc sobre as políticas do PAR dizem respeito apenas ao ano de 2016, conforme demonstra o Quadro 11. De acordo com os dados da pesquisa, a rede municipal de Ilhéus em 2016 possuía 51 escolas, sendo 13 em espaços campestinos e 38 em espaços urbanos; dessas 38, cinco são conveniadas,¹⁵ e uma é o Centro de Referência e Inclusão Escolar.

15 As escolas conveniadas são estabelecidas por meio de parcerias entre organizações sem fins lucrativos e a prefeitura que sede a esses espaços funcionários como professores e corpo administrativo (secretário escolar, serviços gerais e merendeira), além do fornecimento da merenda escolar.

Quadro 11 – Programas do PAR implementados em Ilhéus em 2016 de acordo com número de escolas atendidas

POLÍTICAS E PROGRAMAS	2016	
	RURAL	URBANO
PDDE	0	5
PDDE (Unidade Executora)	13	33
Mais Educação	13	28
PDDE Acessibilidade	02	–
PDDE Água	01	–
PDDE Campo	02	–
Atleta na Escola	02	02
PNAIC	13	24
Sala Multifuncional	04	13
PNLD	13	33

Fonte: Santos, Cardoso e Oliveira (2017).

Os dados evidenciados na Figura 10 demonstram que no município de Ilhéus existe pouco atendimento das políticas do PAR no campo, pois apenas dois programas atendem o campo na totalidade das unidades escolares. O PDE trata-se de um programa para apoio às gestões escolares, por meio do qual, o MEC repassa recursos financeiros para que o planejamento seja executado, e foi criado para atender prioritariamente às escolas com Ideb baixo. Para os demais programas, o MEC utiliza uma ferramenta destinada *on-line* para inserção do planejamento do PDDE Interativo (BRASIL, [2020]), no qual estão contidas outras ações: PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PPDE Sustentável, PDDE Acessível. De maneira mais abrangente, observamos que o maior número de ações está no espaço urbano, variando conforme o ano.

No que se refere ao município de Itabuna, este também se encontra ao sul da Bahia e possui uma área total de 432,244 km². Está localizado a 426 Km da capital da Bahia e é considerada a quinta cidade mais populosa da Bahia, cuja população estimada em 2016 era de 220.386 habitantes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) A cidade de Itabuna se destaca na educação, principalmente, como polo universitário regional, possuindo alguns dos melhores centros educacionais da Bahia com várias escolas públicas e particulares,

além de universidades. Os dados apresentam uma redução de cerca de 34% no número de estudantes matriculados na Educação do Campo no município e o fechamento de aproximadamente 28% das escolas que atendiam à população campestre, significando o fechamento de nove escolas do campo de gestão municipal, nos últimos sete anos. A Tabela 17 evidencia como a Educação do Campo ficou organizada no município no período de 2010 a 2018.

Tabela 17 – Quantitativo de escolas e matrículas da zona rural

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total de escolas	32	33	32	31	25	25	24	23	21
Matrículas em creche	0	0	0	0	0	0	0	8	0
Matrículas em pré-escolas	275	220	195	197	142	136	139	141	104
Matrículas anos iniciais	630	599	619	539	425	423	351	308	339
Matrículas anos finais	15	16	13	13	27	30	16	17	0
Matrículas ensino médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matrículas EJA	67	81	58	75	72	66	54	149	127
Matrículas educação especial	0	0	0	0	0	0	0	29	78
Total de Matrículas	1019	949	917	855	691	680	584	675	669

Fonte: elaborada pelos autores com base em Itabuna (2018).

Para o ano de 2019, não conseguimos o número de alunos separado por ano e nível em Itabuna, mas apenas o número geral, sendo 17.850 alunos em toda a rede municipal (campo e cidade), e desses, somente 568 estudaram no campo. Em entrevista, a coordenação da Educação do Campo julga que o motivo da evasão dos alunos do campo é a diminuição da produção agrícola do município:

O fator está ligado diretamente à questão da agricultura, nós temos a crise do cacau. Fazendas que tinham vinte trabalhadores, vinte famílias, tem uma família, duas famílias, nós tivemos fazendas que tiveram até duzentas famílias, duzentos trabalhadores contratados, hoje não tem nem dez. Então, você tem isso e ligado a isso, o cacau acaba e vem crescendo muito a agropecuária, aumenta a mão de obra, não tem jeito, então você tem um esvaziamento do

campo, uma desterritorialização. (Coordenador da Educação do Campo entrevistado em 2017). (LIMA, 2018, p. 120, grifo nosso)

Ao estabelecermos um contraponto entre o fechamento das escolas do campo e as diretrizes municipais a partir do Plano Municipal de Educação (PME) de Itabuna, criado pela Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015, com período de vigência de 2015 a 2024, percebemos a existência de uma preocupação do município em garantir acesso à educação aos camponeses nas suas próprias comunidades, além da elevação da escolaridade dessa população, conforme se observa nos trechos abaixo:

META 1.9 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de instituições educativas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada.

[...]

META 8. Elevar a escolaridade média da população de 15 a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para a população do campo e para a população mais pobre, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto. (ITABUNA, 2015, p. 143)

O cumprimento das metas do PME visa mudar a realidade atual das escolas do campo de Itabuna, segundo a coordenação da Educação do Campo do ano de 2017:

As escolas do campo em Itabuna, a gente nem pode falar, nem existe escola na verdade, no campo, nós temos imitação de escola, porque são casas adaptadas pra funcionar uma escola,

então é uma sala unidocente, que metade das escolas, são 25 escolas em Itabuna, pelo menos 17 escolas é uma única sala, unidocente, multiseriada e o professor faz tudo. (Coordenador da Educação do Campo entrevistado em 2017). (LIMA, 2018, p. 123, grifo nosso)

Outro entrave à adequação da formação às demandas locais diz respeito ao perfil do profissional que atua nas comunidades rurais. A Educação do Campo da rede municipal de Itabuna vem diminuindo a cada ano e apresenta características específicas em sua organização, funcionando na modalidade de ensino multisseriado, sendo dessas, 21 escolas estruturadas em seriação, e apenas uma com organização em ciclo de formação humana. Dessas, somente três têm gestores, 17 são escolas com professores que conciliam a função de docente com a gestão da unidade escolar e atuam como unidocentes. Há ainda cinco escolas com dois ou três professores lotados em sistema de revezamento de aulas.

Os programas educacionais que fazem parte do PAR na educação campestre encontrados nesse município podem ser observados na Figura 10.

Figura 10 – Programas do PAR implementados em Itabuna no período de 2010 a 2016 de acordo com número de alunos atendido

Política/ Programa	Nº de ALUNOS atendidos no campo e cidade / Rural – Urbano															
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		Total	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U		
Escola Ativa	482	-	463	-	422	-	377	-	-	-	-	-	-	-	-	1744
Escola da Terra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PNAIC	-	-	-	-	-	-	102	5501	233	4836	95	4722	81	4420	15268	
Pacto	-	-	-	-	-	-	-	-	233	4836	95	4722	81	4420	9665	
Transporte Escolar	389	95	449	119	262	85	304	76	394	73	632	50	422	62	3412	
Mais Educação	-	-	-	-	-	-	192	-	238	-	225	-	82	-	-	
SVCf1 (PETI)	42	-	40	-	-	-	-	-	-	-	36	-	34	-	-	
PNLD Campo	-	-	-	-	-	-	553	-	450	-	0*	0*	0*	0*	1003	

Fonte: dados da pesquisa.

Alguns programas não apresentam dados da área urbana porque não foram fornecidos pelo município. Entretanto, observamos que dentre as políticas do PAR, apenas algumas foram implementadas. Observamos que os investimentos do PAR se concretizam nas ações das escolas que se encontram na área urbana, revelando, assim, priorização da cidade em detrimento do campo. Os dados do quadro evidenciam que as políticas educacionais do PAR estão distantes de se efetivarem de maneira que contemplem todos os alunos do campo.

Destarte, ao verificar como esses dados refletem na qualidade do trabalho docente, constatamos que tais programas ainda não causam o impacto positivo esperado, que possa de fato justificar melhoria no Ideb das escolas. Além do acúmulo do trabalho na escola, os professores, sobretudo, os professores do campo, onde muitas escolas são unidocentes, cumprem uma variada gama de funções que ultrapassam as atividades na sala de aula, conforme é possível depreender da fala da coordenadora de escolas do campo abaixo:

A realidade das escolas do campo aqui em Itabuna é que o professor não é apenas professor, mas ele é responsável por outras coisas como o administrativo, o financeiro, da limpeza, de toda organização da escola, por ele ser unidocente, não ter pessoal de apoio. Então entre outras coisas eu também ajudo o professor nessas outras tarefas. (Coordenadora – Itabuna-BA). (LIMA, 2018, p. 126, grifo nosso)

Essa realidade, que inviabiliza a qualidade da prática docente e impõe péssimas condições de trabalho, principalmente nas escolas campesinas, por suas peculiaridades, é reconhecida e discutida pelo MEC nos seguintes pontos:

[...] (1) há um acúmulo de tarefas para o professor que, além de ser docente, é muitas vezes também gestor escolar, secretário e funcionário administrativo, (2) existe um grande isolamento do trabalho docente, na medida em que o professor trabalha sozinho,

praticamente sem contato com outros professores, orientadores e supervisores. Apenas essas duas constatações geram a necessidade de estabelecimento de políticas públicas que visem, de um lado, à organização de núcleos de ações administrativas que liberem o professor para desenvolver integralmente sua atividade principal: a docência, e, de outro, à implantação de núcleos pedagógicos que quebrem o isolamento do professor das escolas unidocentes, fazendo com que professores de uma mesma região possam trocar experiências, num processo de educação permanente. (BRASIL, 2006, p. 66-67)

Mesmo com pouca quantidade de alunos, a realidade da unidocência/multisseriação nas escolas do campo contribui para que as condições de trabalho sejam precarizadas, pois o docente abarca para si funções polivalentes e que muito diferem das reais funções que deveriam desempenhar em seu cotidiano profissional.

A INTERNET NAS ESCOLAS DO CAMPO

As tecnologias estão previstas na área 3 da Dimensão IV. O *Relatório da Unesco sobre Ciência: por volta de 2030*, elaborado em 2015, demonstrou que em 2008 apenas 23,13% da população mundial tinha acesso à internet. Em 2014, esse número subiu para 37,97%, porém, esse crescimento variou nos diversos continentes. Em se tratando da América Latina, a variação foi de 27,09% em 2008 para 47,59% em 2014, mas a maior parte das pessoas que tem acesso residem nas áreas urbanas. Além do relatório da Unesco, há também um relatório da União Internacional de Telecomunicações (UIT), publicado em 2018, que indica o uso de banda larga na América Latina com conexão fixa para 10% da população, enquanto que o acesso à banda larga móvel é de 27%. E, em 2019, a Global Digital informou que 57% da população mundial têm acesso à internet de diferentes formas, mas o seu uso não evidencia uma cultura do uso para atividades educacionais, uma vez que 92% dos

entrevistados informaram que usa a internet para assistir vídeos; 16% para assistir jogos, e 23% usa para jogarem.

Sobre as redes sociais, o documento de 2020 *Somos sociais e hotssuite*¹⁶ apresenta um levantamento que indica que 3,8 bilhões de pessoas usam diferentes redes sociais em todo o mundo. O Facebook lidera as preferências com 1.950 milhões de usuários, seguidos pelo YouTube, WhatsApp, Messenger e Instagram. E, no que se refere à educação, de acordo com esse documento, a maioria dos professores não são produtores de conteúdo, mas tão somente, consumidores, e se conectam em grande parte apenas no WhatsApp e no Facebook. Uma equipe de pesquisa sobre alfabetização digital observou que existe um número significativo de professores que tem resistências às redes sociais, e isso dificulta consideravelmente o contato com os alunos considerados nativos digitais que veem um mundo a partir de uma outra narrativa, qual seja, a das mídias digitais, dificultando, assim, o diálogo e o trabalho em sala de aula entre professor e aluno.

De acordo com Santos (2019d), a palavra “tecnologia” tem origem no grego *tekhne* que significa “técnica, arte, ofício”, juntamente com o sufixo *logia* que significa “estudo”. A tecnologia é algo que evoluiu recorrentemente desde antiguidade com a descoberta do fogo, da roda, da energia elétrica, do telefone, da internet etc. Temos na atualidade, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que agrupam ferramentas computacionais e telecomunicativas, como o rádio, televisão, vídeo, a internet, *Web* com plataforma; redes sociais; *blogs*; *podcast*; *webquest*; ferramentas *on-line*; TV *pendrive*; *e-mail*; comunicadores; produção audiovisual; *fotolog*; processador de textos e jogos. Todas essas tecnologias podem ser utilizadas na escola, incluindo também as redes sociais, a lousa digital, e várias outras que tem ajudado a potencializar a produção do conhecimento, o que Castells (2002, p. 69) denominou de revolução tecnológica:

16 Disponível em: <https://www.mundodomarketing.com.br/noticias-corporativas/conteudo/182233/62-da-populacao-brasileira-esta-ativa-nas-redes-sociais>.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Se por um lado existe uma revolução tecnológica, por outro, verificamos que nem todos têm acesso a esses dispositivos ocorrendo a existência de “excluídos digitais”, que são pertencentes à classe menos favorecida economicamente. No tocante à tecnologia educacional, as mudanças no cenário mundial, com a globalização, e o aceleração no desenvolvimento das TICs, foi necessária uma adequação da escola, por meio da inserção das novas tecnologias. Esse tipo de educação é considerado como um conjunto de instrumentos e elementos, humanos e não humanos, utilizando recursos tecnológicos e tecnologias educacionais com o objetivo de solucionar problemas na educação. (SANTOS, 2019d)

A BNCC deixa muito clara a necessidade de que a escola pense a prática pedagógica com o uso das novas tecnologias na 5ª competência geral:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017c, p. 8)

Nesse caso, observa-se que a tecnologia está imersa no currículo escolar e nas políticas educacionais para estabelecer uma relação entre educação e economia, influenciando sobremaneira no cenário econômico. Kenski (2003, p. 103) salienta que

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

O Brasil desenvolveu algumas políticas educacionais voltadas para o uso das tecnologias na escola. Dentre essas, a de maior destaque e que continua em andamento até 2020 nas escolas públicas, porém, com mudança no nome é o ProInfo, criado em 9 de abril de 1997, pela Portaria nº 522 do MEC, que, em seu primeiro artigo, traz como objetivo: “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal”. O programa foi vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Implantou, até o final de 1998, 119 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) em 27 Estados e no Distrito Federal; e capacitou, por intermédio de cursos de especialização em Informática em Educação (360 horas), cerca de 1.420 multiplicadores para atuarem nos NTEs.

A partir de 2007, o ProInfo passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfe), sendo redefinido como um programa educacional que busca promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. A mudança passou a prevê a implantação de equipamentos tecnológicos nas escolas, sendo o MEC responsável por comprar, distribuir e instalar laboratórios de informática nas escolas públicas de Educação Básica desde que os Estados, Distrito Federal e Municípios se comprometam a garantir uma estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias. A seleção das escolas para participar do programa é feita pelo Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec), que

é alimentado com dados do Censo Escolar fornecidos pela própria escola, com destaque para as que tiveram o Ideb abaixo de 2.

Eliane Nascimento dos Santos, integrante do Gepmdecc, realizou uma pesquisa de mestrado que teve como objetivos: analisar 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; refletir sobre conceitos históricos que tratam das TICs, na relação com a educação no Brasil; contrastar o período de lançamento do ProInfo no ano de 1997 com o momento da assinatura do termo de adesão no ano de 2007 e seus desdobramentos até a atualidade; identificar as condições em que se encontram os laboratórios de informática do ProInfo, instalados nas escolas do campo do ensino fundamental do município, bem como compreender as contradições presentes no processo de implementação da política do ProInfo nas escolas do campo do ensino fundamental do município, junto aos pesquisados.

A pesquisa teve uma abordagem crítica, que se aproxima da abordagem marxista, por meio de um estudo de caso. O seu resultado demonstrou que o processo de implementação dos laboratórios de informática nas escolas do campo do ensino fundamental, de Vitória da Conquista (BA), foi falho e continua trazendo muitos prejuízos aos educandos e educadores do campo. Todo o processo mostrou-se contraditório ao que preconiza a legalização sobre o acesso das populações do campo à política pública da C&T. Demonstrou, principalmente, que o programa necessita de avaliação e acompanhamento como destacam as diretrizes. (SANTOS, E. N., 2019)

A nossa pesquisa guarda-chuva também teve questões voltadas para o uso de tecnologias na escola, haja vista que os três municípios investigados implantaram o programa ProInfo, mas sabemos que nas escolas do campo conforme demonstra a Tabela 18, há sempre uma oferta incipiente. Nesse sentido, sobre a existência de laboratórios nas escolas do campo nos municípios pesquisados, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 18 – Existência de laboratório de informática nas escolas do campo em 2018

Respostas	Ilhéus	Vit. Conq	Itabuna	Itapetinga	Itagibá	Med. Neto	Nazaré
Campo	44/%	15%	9%	0%	24%	0%	0%
Cidade	56%	73%	43%	8%	50%	45%	0%

Fonte: elaborada pelos autores com base em QEdU.

Os dados apresentados nesses municípios da Tabela 18 demonstram que o atendimento às escolas do campo tem sido sempre priorizado em detrimento do conhecimento da cidade. O Censo Escolar de 2015 divulgado pelo Inep, aponta que apenas 24% das 58.874 escolas brasileiras existentes no campo têm acesso à internet e computador. Em áreas urbanas, são 53.519 escolas, no entanto 91% dessas têm acesso à internet e computador. Em 2018, essa realidade modifica, pois devido ao fechamento de escolas, a oferta cai para 19% das escolas campesinas com laboratórios. Os dados expõem a dura realidade, a política pública foi implantada, mas falta ainda um longo percurso para poder atender ao público destinado. Considerando os números, a política não se efetiva na íntegra e em relação às áreas urbanas e às comunidades camponesas, continuam desassistidas.

CONDIÇÕES DA REDE FÍSICA ESCOLAR

A estrutura física das escolas faz parte da área 3, na Dimensão IV do PAR, e compreende as construções de escolas, quadras, transporte escolar etc. As escolas localizadas no campo geralmente funcionam em prédios pequenos e, muitas vezes, em condições inadequadas de ventilação, iluminação, cobertura e piso. O mobiliário escolar desses estabelecimentos de ensino – carteiras, mesas, quadro de giz, armários, estantes etc. –, em grande maioria das unidades escolares, são inapropriados ou não dá condições adequadas ao trabalho dos professores e ao desenvolvimento das atividades educativas com os estudantes. (BRASIL, 2013b) O diagnóstico para as ações do PAR nessa área está

descrito no Levantamento da Situação Escolar (LSE), o qual possui indicadores com Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE) relacionados à Dimensão IV, que diz respeito ao ambiente físico escolar e compreende a infraestrutura física, o mobiliário, os equipamentos e os materiais didáticos.

No histórico do LSE, descrito pelo FNDE, consta que a primeira versão dessa forma de tecnologia para o diagnóstico da realidade escolar foi desenvolvida em 1998 no âmbito do programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) do MEC. Beneficiava, inicialmente, as escolas de ensino fundamental das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, como ferramenta de apoio ao Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPE). Os resultados eram eficientes e contribuíram para a tomada de decisões referentes aos investimentos a serem feitos em salas de aula e/ou nas chamadas “áreas molhadas das escolas”, banheiros e cozinhas. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009b) A partir de 2007, o LSE foi incluído no PAR e identificou três necessidades: 1 - em termos de conteúdo, ampliar seu escopo para incluir a Educação Infantil e o ensino médio; 2 - em termos tecnológicos, desenvolvê-lo em uma plataforma *web*; 3 - em termos de imagens, aumentar a capacidade de armazenamento.

Essa é uma importante ferramenta para o PAR e tem como foco principal os serviços oferecidos pelas escolas e a análise dos ambientes onde ocorre o desenvolvimento dos diversos serviços, a saber: 1. docência; 2. promoção do acesso à informação; 3. apoio ao estágio e às atividades empreendedoras; 4. alimentação; 5. saúde e higiene; 6. promoção da convivência; 7. suporte pedagógico à docência; 8. administração; 9. manutenção, conservação e segurança; 10. integração com a comunidade; e 11. apoio educacional.

Ou seja, as diversas ações do PAR estão contidas no LSE que inclui todos os aspectos da educação. No tocante à infraestrutura escolar básica, são analisadas as questões referentes ao abastecimento de água, energia elétrica, esgotamento sanitário e destinação do lixo. A partir desses dados, é possível o gestor fazer um planejamento para melhoria

da Educação Ambiental e programas de sustentabilidade ambiental. A avaliação do LSE no PAR está dividida em Blocos de I a VI, conforme dispõe o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2009a)

- Bloco I: corresponde a uma autoavaliação qualitativa dos serviços oferecidos pela escola, feita pela equipe da secretaria municipal juntamente com a equipe da escola. Seus resultados serão da maior importância para que a comunidade escolar e os gestores municipais conheçam como efetivamente os serviços escolares estão sendo oferecidos à clientela;
- Bloco II: contempla o levantamento da infraestrutura básica de suporte ao funcionamento da escola; a avaliação do prédio como um todo abrangendo aspectos estruturais e aspectos externos do prédio, além dos elementos da escola; a avaliação do entorno da escola e dos aspectos de acessibilidade externa e interna;
- O Bloco III: dedica-se ao levantamento e avaliação das características físicas de cada ambiente da escola. Para cada ambiente, será preenchido um formulário específico abrangendo os seguintes aspectos: utilização do espaço, avaliação da estrutura em termos de piso, parede, cobertura, forro, pintura, revestimento, janelas, ventilação, instalações elétricas, iluminação e acessibilidade. Os resultados dessas avaliações serão processados e correlacionados às exigências dos PMFE, identificando a situação de cada escola;
- O Bloco IV: destina-se ao balanço dos materiais didáticos escolares disponíveis em cada um dos ambientes existentes na escola abrangendo: acervo de multimídia, brinquedos pedagógicos, mapas científicos, históricos e geográficos, livros, dicionários e gramáticas; modelos anatômicos e materiais didáticos para atividades práticas de biologia, física, matemática, química e materiais para alunos com cegueira;
- O Bloco V: voltado para o registro das informações referentes ao equipamento e ao mobiliário. São identificados, contados e avaliados, em cada ambiente escolar, os seguintes equipamen-

tos: de cozinha e afins; voltados para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE); de informática; de comunicação; e diversos, tais como: bebedouros, filtros, aquecedores, ventiladores etc. Quanto ao mobiliário, o levantamento é feito também por ambiente: sala de aula, dependências administrativas, sala de repouso etc. São levantados mobiliários diversos tais como: armários, cadeiras, estantes, mesas, arquivos etc;

- O Bloco VI: é reservado à coleta e registro de informações referentes à utilização das salas de aula, salas de atividades e salas de repouso, neste caso para educação infantil. O levantamento é feito por turno e procura-se, fundamentalmente, conhecer a quantidade de alunos que ocupam as salas segundo a respectiva etapa ou modalidade de ensino.

Todos os dados e informações coletados nas visitas feitas às escolas são digitados no sistema *on-line* acessado diretamente no sítio do FNDE, por meio de senha particular atribuída a cada um dos secretários municipais de educação. Essas informações levantadas no diagnóstico fazem parte da Dimensão IV do PAR, e é por meio delas que os municípios recebem os recursos pactuados no termo de adesão assinado junto ao governo federal. Os resultados da nossa pesquisa que fazem parte dessa dimensão estão descritos nas Tabelas 11 e 12 e no Quadro 10. Entretanto, ao serem questionados sobre as condições da estrutura física das escolas, os sujeitos da pesquisa guarda-chuva responderam ao questionário, cujo resultado está apresentado na Tabela 19.

Tabela 19 – Estrutura física das escolas

RESPOSTA	ILHÉUS	V.C	ITABUNA	MÉDIA
ÓTIMA	0%	3%	0%	1%
RUIM	14%	9%	30%	17,6%
BOA	41%	35%	15%	30,3%
REGULAR	38%	53%	50%	47%
PÉSSIMA	7%	0%	5%	4%

Fonte: banco de dados do Gepemdecc.

Os dados demonstram uma grande necessidade de melhorias nas estruturas físicas das escolas nesses municípios investigados, pois se considerarmos o quantitativo de escolas em condições péssimas, ruins e regulares, há uma superação no que pode ser considerado uma boa condição de fato para que a educação aconteça em espaço adequado. Nesse contexto de condições inadequadas, ao fazer essa somatória, teremos em Ilhéus 59% das escolas; em Vitória da Conquista 62%; e em Itabuna 68,6%. Os dados demonstram que há falta de investimento nas escolas do campo, sendo necessário que sejam garantidos os direitos do alunado que estuda nesses espaços.

CONDIÇÕES DA OFERTA DE TRANSPORTE ESCOLAR

De acordo com a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 27833), no Art. 4, § VIII deve ser garantido o “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Outra política educacional que garante o transporte escolar é a Lei nº 10.880 (BRASIL, 2004) que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate):

Art. 2º Fica instituído o Programa, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. (BRASIL, 2004, p. 1)

O FNDE faz a transferência dos valores ao Distrito Federal, Estado e Município, para o transporte escolar em nove parcelas anuais, de março a novembro, obedecendo um valor per capita. Com a Medida Provisória

nº 455/2009, transformada na Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009b), o Pnate foi estendido para toda a Educação Básica, incluindo os estudantes da Educação Infantil e do ensino médio que vivem em áreas rurais. Outro importante instrumento legal que versa sobre o transporte escolar do campo é a Resolução nº 2/2008:

Art. 3º Parágrafo único: Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo;

[...]

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

[...]

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 55)

Importante destacar que o direito ao transporte escolar público é fundamental na concretização do direito à Educação e a Educação do Campo, porque interfere no acesso, frequência, permanência, evasão e no processo ensino-aprendizagem nas escolas.

O transporte escolar para as escolas do campo faz parte da Dimensão VI do PAR, e é possível encontrar as informações dessa ação no “Anexo

VI - Subações com assistência financeira do MEC - Programa Caminho da Escola - ônibus escolares”. O referido programa foi criado em 2007 com o objetivo de

[...] renovar a frota de veículos escolares, garantir a 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 da zona rural das redes estaduais e municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições. (BRASIL, 2013d, p. 72)

A informação disponibilizada no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (c2017) é que esse programa é voltado diretamente para estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas. O programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nessas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Silva (2017) destaca a precariedade dos transportes oferecidos a alunos e professores que atuam nas escolas rurais. Na sua pesquisa, detectou-se que os constantes problemas apresentados pelos veículos que atendem às escolas do município na zona rural são de ordem mecânica, como: motoristas sem muita experiência com transporte de alunos, veículos com péssimas condições de uso, que não atendem às normas de segurança. Sobre essa questão, nos municípios que pesquisamos, os dados da Tabela 20 evidenciam que a maior parte do transporte escolar ainda apresenta uma má qualidade. O destaque para o pior transporte ofertado é no município de Itabuna, onde 62% dos sujeitos responderam que se trata de um serviço de qualidade ruim, enquanto o município que apresenta a melhor oferta é Ilhéus.

Tabela 20 – Como você classifica o transporte escolar para os seus alunos?

RESPOSTAS	ILHÉUS	ITABUNA	VITÓRIA DA CONQUISTA	MÉDIA
ÓTIMO	3%	0%	3%	2%
RUIM	21%	62%	18%	33,6%
BOA	45%	14%	40%	33%
A escola que trabalho não tem transporte	31%	24%	39%	28%

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre o transporte escolar, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01/2008, o transporte escolar para os alunos do campo deve acontecer intracampo. Nesse sentido, a legislação garante que os alunos do campo tenham assegurados os seus direitos de estudar na comunidade em que residem. Os dados evidenciam que grande parte do alunado tem a garantia do transporte para ir à escola, entretanto, ainda existe um grande contingente em cada município que não estuda na comunidade de origem, conforme demonstram os dados da Tabela 21.

Tabela 21 – Como é feito o transporte escolar dos alunos?

RESPOSTAS	ILHÉUS	ITABUNA	VITÓRIA DA CONQUISTA	MÉDIA
De ônibus intracampo para escolas do campo	27%	42%	39%	36%
De ônibus do campo para a cidade, vila ou povoado	28%	48%	40%	38%
Minha escola não é atendida pelo transporte escolar	25%	10%	18%	24,3%

Fonte: dados da pesquisa.

O transporte escolar do campo é uma ação necessária para garantir o acesso e permanência das crianças e adolescentes do campo à escola, mas não pode ser utilizado como única e exclusiva alternativa, e como justificativa para a falta de investimento e comprometimento do poder público em realizar a abertura de escolas do e no campo, tão pouco como justificativa para o fechamento das escolas existentes. Os dados demonstram um grande número de escolas que não são atendidas pela política do transporte escolar, com uma média de 24,3%, e ainda,

uma média de 38% dos sujeitos informaram que o transporte escolar é utilizado para levar os alunos do campo para a cidade, desrespeitando o que preconiza a Resolução nº 02/2008, cuja determinação é que o transporte escolar para as áreas rurais deve ser intracampo; desrespeitando também a Lei nº 12.960 que proíbe o fechamento de escolas do campo. Temos percebido pelos dados apresentados neste livro que na última década houve uma aceleração do fechamento de escolas do campo. Outro fator que faz com que ocorra o fechamento das escolas do campo é a nucleação,

que se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana. (RODRIGUES et al., 2017, p. 3)

A nucleação está amparada pela Resolução do CNE/CEB nº 3/2008 do MEC que apresenta as seguintes justificativas: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem”. (BRASIL, 2008, p. 6) Entretanto, o fechamento de escolas para nucleação tem se evidenciado como excludente, na medida em que não garante ao aluno do campo o direito à educação na sua comunidade de origem, e o transporte escolar tem contribuído com isso, porque leva os alunos do campo para a cidade.

O fechamento das escolas no campo interfere na formação dos sujeitos, pois privados do acesso aos conhecimentos que foram sistematizados ao longo do tempo, a classe trabalhadora terá mais dificuldades de encontrar os caminhos para a transformação e efetivação das políticas educacionais. Sendo assim, não podemos lutar somente pela manutenção da escola do campo, mas pelas condições adequadas de infraestrutura, apoio logístico, materiais didáticos, formação de professores etc. (SANTOS, V., 2019)

As discussões aqui empreendidas apontam que apesar da adesão ao PAR, as condições de trabalho docente nos ambientes pesquisados ainda se encontram precarizadas ou em progressivo processo de precarização. Os dados aqui analisados não implicam em apontar a solução dos problemas, mas firmam-se como uma possibilidade de reflexão e conscientização para os municípios pesquisados, suscitando a valorização e o entendimento de que as condições de trabalho desfavoráveis incidem negativamente não somente na prática pedagógica, mas também na saúde dos envolvidos no processo educativo, especialmente no que concerne aos aspectos psicossomáticos que levam ao adoecimento dos docentes.

Capítulo 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que a ideologia da educação capitalista é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de um PPP articulado com as diretrizes operacionais nas redes de ensino, para legitimar a Educação do Campo emancipatória protagonizada pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, nota-se que não bastam as iniciativas políticas, mas que haja, sobretudo, a consciência voltada para a importante dimensão do campo, enquanto território político, como ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade, por parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo.

Nos municípios pesquisados, conforme demonstrado pelos dados, observamos que existem ações concretas dos governos municipais para implementar as políticas educacionais do PAR em escolas do campo. Entretanto, não estão diferentes do cenário nacional, pois o espaço campesino nesses municípios ainda necessita de maior atenção. Os resultados da pesquisa evidenciaram necessidade de investimentos em formação docente, infraestrutura das escolas, transporte escolar e necessidade de gestão nas escolas municipais, que compreenda o campo como espaço de possibilidades de vida digna para os camponeses. Apesar de terem sido detectadas melhorias nesses aspectos desde a implementação do PAR em 2007 até o período pesquisado nos municípios, no que se refere às políticas educacionais deste plano (2010-2019), nota-se que muito ainda há que se fazer, a fim de que se possa afirmar

que os espaços campestres dos municípios investigados já dispõem de educação de qualidade e que a oferta acontece nas comunidades rurais conforme preconiza a legislação vigente. A ausência do poder público municipal ainda é perceptível, principalmente, no município de Itabuna, mas há que se destacar que a assistência maior acontece em Vitória da Conquista.

Observamos que o modelo de educação implementado no campo se aproxima do que se compreende como educação rural, pois é planejada nas secretarias de educação, de forma verticalizada para ser aplicada nas áreas rurais, e não leva em conta a participação dos sujeitos do campo no planejamento, conforme deve ser no contexto do que se concebe teoricamente como Educação do Campo. Isso difere dos pressupostos da Educação do Campo proposta pelos camponeses, na qual o processo educativo deve ser visto como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social e uma nova possibilidade de produção e alteração social pelos gestores educacionais, a partir da sua proposta de educação emancipatória e pela implementação de uma política de formação específica para os educadores do/no campo, uma vez que a maioria deles não tem formação adequada para atuar com essa realidade de ensino regional pesquisada. Carece, portanto, de maior atenção por parte dos gestores municipais com a finalidade de criar diretrizes e programas de ensino que atendam às necessidades do campesinato.

Estamos em luta para garantir pelo menos o que já tínhamos conquistado nas políticas públicas, sendo, portanto, seguir o caminho para a emancipação do Estado, das políticas educacionais, na proposição e materialização de uma escola de oportunidades, inclusive, na universidade pública. Para que isso aconteça, devemos buscar um modelo político e econômico cuja centralidade esteja no rompimento com a lógica capitalista e na universalização da educação e trabalho como atividade humana autorrealizadora. Nesse encaminhamento, concluímos com Mészáros (2005, p. 27), o qual salienta que limitar “[...] uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o

objetivo de uma transformação social qualitativa”. A luta de uma escola para todos no Brasil ainda é uma aspiração, entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas que se expressam por meio de uma contrainternalização provocada pela educação. Só por meio da emancipação concreta da sociedade e do homem poderemos reunir a dimensão necessária de emancipação, libertação, justiça social, humanização e universalização das construções sociais, rompendo definitivamente com o ordenamento da teoria do sociometabolismo do capital, na atualidade, sob a denominação de neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação das agendas de reformas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 47, n. esp, p. 67-68, 2007. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v41nsp/a05v41sp.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L; PINTO, J. M. R. (org.). *Público X privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

AKIBA, M.; LE TRENDE, G. K. (ed.). *International Handbook of Teacher Quality and policy*. Nova York: Routledge, 2018.

ALEGRETTI, L.; FERNANDES, T. 'É difícil ser patrão no Brasil', diz Bolsonaro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 dez. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/e-dificil-ser-patrao-no-brasil-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.

ANDERY, M. A. *et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 8. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

ANDRADE, E. P. de *et al.* A dimensão da prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 7-21, jul. 2003/jul. 2004. Disponível em: <http://>

www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7912/5018. Acesso em: 23 fev. 2020.

APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017.

ARELARO, L. R. G. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Análise preliminar do documento: Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/documentos/AnalisePartriaEducadora.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *ANPED diz não ao Projeto Escola Sem Partido*. Rio de Janeiro, 21 jul. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-diz-nao-ao-projeto-escola-sem-partido>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Carta de repúdio da ABEH à proposta de lei que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”*. Rio de Janeiro, 17 ago. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-de-repudio-da-abeh-proposta-de-lei-que-inclui-entre-diretrizes-e-bases-da-educacao>. Acesso em: 25 abr. 2020.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos; CHRISTOVÃO, A. C.; NOVAES, P. R. (org.). *Políticas públicas e direito à cidade: Programa Interdisciplinar de Formação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: Ação Urbana, 2011. p. 17-25. (Caderno Didático). Disponível em: https://observatoriodasmetrolopes.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/caderno_direitocidade.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, L. Nordeste tem os maiores índices de analfabetismo, aponta IBGE. *Correio*, Salvador, 19 maio 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/nordeste-tem-os-maiores-indices-de-analfabetismo-aponta-ibge/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados; Senado Federal. *Emenda Constitucional nº 95*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2017b.

Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=368>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados; Senado Federal. *Projeto de Lei nº 2731, 2015*. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1374936. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados; Senado Federal. *Projeto de Lei nº 7181, 2014*. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual escolas sustentáveis: Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE interativo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Ações Articuladas (PAR): orientações para elaboração do Plano do Município*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 28-29, 4 de fev. 2013a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/02/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=120>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 5-6, 26 abr. 2007a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de educação básica para o nordeste*: assinatura do acordo de empréstimo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Questões importantes sobre o preenchimento do PAR 2011-2014*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8298-questoesimportantes-par-2011-2014&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 36, de 21 de agosto de 2012. 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 infra-estrutura física dessas unidades educacionais [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 164, p. 7, 23 ago. 2012a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/08/2012&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=76>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 32, 9 abr. 2002a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=32&totalArquivos=80>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 1/2006*. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Relator: Murílio de Avellar Hingel, jan. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 36/2001*. Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares, mar. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 25, 29 abr. 2008. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/2008&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=96>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2010&jornal=1&pagina=824&totalArquivos=928>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2018&jornal=515&pagina=120&totalArquivos=403>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 42, p. 9, 4 mar. 2002c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/03/2002&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=120>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui

a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *3ª versão do parecer*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 17, 4 abr. 2007b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/04/2007&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=112>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução 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[...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 87, p. 12-13, 8 maio 2013b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/05/2013&jornal=1&pagina=12&totalArquivos=136>. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 32, de 13 de agosto de 2012. Orientações Operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13203-resolucao-32-de-13-de-agosto-de-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Pesquisa nacional caracterização das práticas educativas com crianças*

de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural: relatório síntese. Brasília, DF: Ministério da Educação; Porto Alegre: UFRGS, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, n. 69, p. 7.189, 11 abr. 1997. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/1997&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=80>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007c. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/11/2010&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=144>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 2-7, 21 fev. 2020b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/02/2020&jornal=515&pagina=2&totalArquivos=226>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Emenda constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/>

index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=368. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 111, p. 1-2, 11 jun. 2004. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2004&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=192>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 196, p. 1, 14 out. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/10/2009&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=112>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/04/2013&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 60, p. 1, 28 mar. 2014b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014&totalArquivos=332>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Pátria educadora*: eixo 1 - federalismo cooperativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2015c. Disponível em: <http://www.robertounger.com/pt/wp-content/uploads/2017/01/educacao-cooperacao-federativa.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Pátria educadora*: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2015d. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1411, 2015. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. 2015e. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 193, 2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Senado Federal, 2016b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1593930177761&disposition=inline>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 5.537 Alagoas*. Recorrente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE. Relator: Min. Roberto

Barroso. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017d. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L.; SPINK, P. K. (org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2003.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, DF: Liber livro, 2009. p. 175-197.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C de; REIS, J. T. *Políticas educacionais no Brasil pós golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2018. p. 17-40.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CALDART, R. S. *Educação do campo*: traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

O CAMINHO da prosperidade: proposta de plano de governo. 2018. Plano de governo Bolsonaro. Disponível em: https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

CARDOSO, E. A. M. *Os impactos do Parfor na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/Ba*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/08/ELIS%C3%82NGELA-ANDRADE-MOREIRA-CARDOSO.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARDOSO, J. da S. *As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba*: precarização e alienação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/12/JAF%C3%89-DA-SILVA-CARDOSO....pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

- CARVALHO, M. dos S. *Percepção da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão PRONERA no período de 2004 a 2013: o caso da UESB*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/01/MAURO-DOS-SANTOS-CARVALHO.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DELVAL, J. *Aprender a aprender*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- CHUBB, J. E.; MOE, T. E. *Politics, markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institution, 1990.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DI GIORGI, C. A. *Uma outra escola é possível!: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DICIO: dicionário online de português. [S. l.], 2003. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). *Formação de Professores S.A.: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Imprensa Universitária: Anpae, 2017.
- DOWBOR, L. *A captura do poder pelo sistema corporativo*. 2016. Disponível em: <https://dowbor.org/2016/06/a-captura-do-poder-pelo-sistema-corporativo.html/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- ENTENDA o que está em jogo com a PEC 55. *CartaCapital*, [São Paulo], 30 nov. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-aprovacao-da-pec-55/>. Acesso em: 6 abr. 2020.
- FACCIOLI, T. Nossa educação precisa da escola sem partido. *Isa Colli*, [S. l.], 7 nov. [201-]. Disponível em: <http://isacolli.com/nossa-educacao-precisa-da-escola-sem-partido/>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- FERNANDES, C. de O. *Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais*. [2005]. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/fracassoescolareescolaemciclos.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV: Ed. UFRJ, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *A Educação do campo no enfrentamento da Covid-19 no Brasil*. Brasília, DF: FONEC, 2020. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_2139998301_22042020110749.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Cedes. 2011.

FREITAS, U. P.; RUBBI, G. S. Uma análise da BNCC: a história em perspectiva. *Revista Partes*, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2018/08/20/uma-analise-da-bncc-a-historia-em-perspectiva/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Caminho da escola*. Brasília, DF: FNDE, c2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Documento técnico LSE: guia do prefeito e do secretário municipal de educação*. Brasília,

DF: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: file:///C:/Users/Convidado/Desktop/Parente_Produto1_Guia_Prefeito.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*: guia de programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/brazilguiadosprogramasdomec.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Programas de transporte do escolar*. Brasília, DF: FNDE, 2008.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 69, de 29 de dezembro de 2009. Altera o valor per capita por aluno/ano a ser transferido à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) em 2010. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 20, 30 dez. 2009b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2009&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=104>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. *Ciclo de debates*: vinte e cinco anos de avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. São Paulo: Insular: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIRARDI, E. P. *Atlas da questão agrária brasileira*. [201-]. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/caracteristicas_socioeconomicas_b.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

GOMES, M. H. R. *O Programa Escola Sem Partido e sua implicação na profissão docente*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24389/3/PROGRAMA%20ESCOLA%20SEM%20PARTIDO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

GRACIANO, M. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo*: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington: Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. [São Paulo]: Objetiva, 2001.

IBGE: Bahia tem mais de 14,8 milhões de habitantes e é 4º estado mais populoso. *Correios*, Salvador, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ibge-bahia-tem-mais-de-148-milhoes-de-habitantes-e-e-4o-estado-mais-populoso/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ILHÉUS. Secretaria Municipal de Educação. *Dados do Setor de Estatística da Seduc*. Ilhéus: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades*. Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Conheça cidades e estados do Brasil*. Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD*. Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>. Acesso em: 19 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD*. Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período de 2000/2060; Projeção da população das unidades da federação por sexo e idade para o período 2000/2030*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Convidado/Desktop/nota_metodologica_2013.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Aplicação do Saeb 2017 começa nesta segunda-feira, 23, em escolas de todo o Brasil*. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-saeb-2017-comeca-nesta-segunda-feira-23-em-escolas-de-todo-o-brasil/21206. Acesso em: 3 jan. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicador da diferença entre os desempenhos Observado e Esperado (IDD)*. Brasília, DF: Inep, [2019]. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Notas estatísticas do Censo Escolar de 2010*. Brasília, DF: Inep, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Panorama da educação do campo*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *II PNERA: relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.
- ITABUNA. Prefeitura Municipal. *Projeto de Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação - PME. Itabuna: Prefeitura Municipal, 2015.
- ITABUNA. Secretaria Municipal de Educação. *Dados do Setor de Estatística da Seduc*. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2018.
- KANT, I. *Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003. (Prática Pedagógica).
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).
- KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.
- LANTHEAUME, F.; HÉLOU, C. *O sofrimento dos professores: uma sociologia pragmática do trabalho docente*. Tradução de Fernanda Machado. Paris: PUF, 2008.
- LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Edição Especial. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 23 maio 2020.
- LIMA, L. S. *Formação continuada dos professores da educação de Jovens e Adultos do campo no município de Itabuna-BA*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.
- LIMA, P. G. *Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos*. 2009. Relatório final (Pós-doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251449/1/Lima_PauloGomes_D.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.
- LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00051.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MANAUS. Câmara Municipal. *Projeto de Lei nº 389/2015*. Proíbe na grade curricular das Escolas do Município de Manaus as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero. Manaus: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PL_389_2015.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.
- MARTENS, J.; SEITZ, K. *Philanthropic Power and Development: Who shapes the agenda?* Berlin: Bischöfliches Hilfswerk MISEREOR: Global Policy Forum: Brot Für

Die Welt, 2017. Disponível em: www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Philanthropic_Power_online.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

MARTINS, R. A. B. *Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga - Ba (2008- 2018)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Anped, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 23 maio 2019.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bedel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, M. M. L. de; RIGOLON, W. de O. Trabalho docente e a cultura do desempenho: uma análise da relação entre trabalho e formação continuada de professoras na rede estadual paulista (2005-2007). *Comunicações*, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 47-61, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/204/597>. Acesso em: 23 maio 2019.

MENY, Y.; THOENIG, J.-C. *Politiques publiques*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. *Contribuição para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

MOREIRA, A. D. *A educação não formal na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco - APAB no município de Riacho de Santana - Ba*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/03/ANT%C3%94NIO-DOMINGOS-MOREIRA.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

- MOURA, F. Não existe “ideologia de gênero”. [Entrevista cedida a] *Professores contra o Escola Sem Partido*. 2018. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2018/10/19/nao-existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera*. Brasília, DF, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20170086.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- OLIVEIRA, N. B. *A Política Municipal de Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia, no período 2012 a 2017*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório de ciência da Unesco: rumo a 2030: visão geral e cenário brasileiro*. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: http://www.secti.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/Unesco_relatorio.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.
- PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. *A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil*. 2012. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2012/12/transformacao-da-educacao-brasileira.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- PAULO, P. P. Temer diz que seu governo não pratica ‘medida populista’. *G1*, São Paulo, 16 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/temer-diz-que-seu-governo-nao-pratica-medida-populista.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.
- PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: PERONI, V. *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 19-31.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00407.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 12, set./dez. 1999, p. 5-19. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

PROJETO escola sem partido: argumentos contra e a favor. [201-]. Disponível em: <https://www.politize.com.br/projeto-escola-sem-partido/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

QEDU. *Brasil: Ideb*. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 14 jan. 2020.

QEDU. [Dados educacionais]. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre/dados-disponiveis>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RED LATINOAMERICANA DE ORGANIZACIONES SOCIALES POR LA EDUCACIÓN. *Declaración de Brasilia*. [S. l.], 2011. Disponível em: https://reduca-al.net/narrativa_red/archivos/DeclaraciondeBrasilia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROBERTSON, S. L. Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Educatinons Revien*, Chicago, v. 56, n. 3, p. 584-607, nov. 2012.

RODRIGUES, A. C. da S. *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-57687.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SAHLBERG, P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn From Educational Change in Finland?* Nova York: Teachers College Press, 2012.

SANTA BÁRBARA, I. S. M.; CUNHA, F. L. da; BICALHO, P. P. G. de. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 105-120.

SANTOS, A. R. dos. *Os movimentos sociais do campo e a reforma agrária do consenso*. 2016. Relatório final (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

SANTOS, A. R. dos. *Ocupar, resistir e produzir, também na educação: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, A. R. dos; CARDOSO, E. A. M.; OLIVEIRA, N. B. Os impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823/3810>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SANTOS, A. R. dos; CARDOSO, E. A. M.; NUNES, C. P. Reformulação de cursos de licenciatura na Bahia: interesses e desafios subjacentes. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 11-29, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/226/202>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SANTOS, A. R. dos; SILVA, A. F. da; TERREROS, M. I. G. A BNCC E o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. *Revista Forproll*, [S. l., 2020]. No prelo.

SANTOS, A. R. dos; SOUZA, M. A. de. Formação docente e educação do campo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 11, p. 209-238, 2016. Número especial. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1456>. Acesso em: 26 abr. 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, E. P. dos. *Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/ELINETE-PEREIRA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SANTOS, I. C. dos. *Os impactos das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, P. J. dos. *A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba*. 2017. Dissertação

- (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201520093D.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- SANTOS, V. C. dos. *As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – Ba.* 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- SANTOS, V. P. dos. *A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba.* 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.
- SANTOS FILHO, J. C. dos S.; GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade.* São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVATER, F. *El valor de educar.* Barcelona: Ariel, 1997.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo).
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 151-168.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.* Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SILVA, L. R. *A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista - Bahia, no período de 2010 a 2017.* 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201520088D.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SINDICADO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta*. Brasília, DF: ANDES, 2019. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/gtpe_final_para_impres_o. Acesso em: 21 jan. 2020.

SKINNER, B. F. *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbia: Merrill, 1967.

SOUZA, A. L. L. de; GONZAGA, M. J. B. O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 31, n. 1, p. 138-152, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4312/2871>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. O processo de construção da educação municipal pós LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, J. N. de. *Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-Ba*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/JO%C3%83O-NASCIMENTO-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SOUZA, R. de F. e; OLIVEIRA, T. F. de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 121-132.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica: 2019*. Salvador: Moderna, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Saiba o que foi e como funcionou o plano de desenvolvimento da educação*. 2018. Perguntas e respostas sobre o programa lançado em 2007 pelo Governo Federal. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

UNIÃO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE SÃO PAULO. *PNE: privatização e internacionalização da educação: carta do deputado federal Paulo Rubim Santiago (PDT-PE)*. [S. l., 201-]. Disponível em: <https://umes.org.br/index.php/noticias/541-pne-privatizacao-e-internacionalizacao-da-educacao-carta-do-deputado-federal-paulo-rubem-santiago-pdt-pe>. Acesso em: 16 jan. 2020.

VARKEY FOUNDATION. *Brazil GTSI statistics*. Londres: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2006.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. *Dados do Setor de Estatística da SMED*. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2017a.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. *Dados do Setor de Estatística da SMED*. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. *Dados do Setor de Merenda*. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2017b.

ZEICHNER, K. Introdução. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. *Formação de Professores S. A.* Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Colofão

Formato: 170 x 240 mm

Tipologia: Ashbury | Branding

Miolo em papel alcalino 75 g/m²

Capa em Cartão Supremo 300g/m²

Impressão do miolo: EDUFBA

Impressão de capa e acabamento: Gráfica Cian

Tiragem de 300 exemplares

A obra evidencia o papel do Estado brasileiro com seus sujeitos (nacionais, internacionais, empresariais, acadêmicos, classe trabalhadora, fóruns etc.), as relações de forças, os principais acontecimentos e a normatização que se constitui a partir da produção da legislação. Partindo desse contexto de totalidade, se volta para as especificidades da Educação do Campo como política pública educacional, cuja implementação tem sido realizada na última década com a mediação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR). Portanto, o livro traz resultados de uma pesquisa realizada sobre o PAR nas escolas do campo do Brasil e da Bahia e apresenta resultados que enfatizam temas como gestão educacional, profissão docente, formação inicial e continuada de professores e infraestrutura das escolas campestinas. Destaca-se como uma importante aquisição para que o leitor compreenda as ações e as conquistas da Educação do Campo na última década.

ISBN 978-65-5630-035-1



9 786556 300351