

O Plano de Ações Articuladas (PAR)
em Escolas do Campo na Bahia – Brasil

The Plan Of Actions Articulated (Par)
In Schools Of The Field In Bahia – Brasil

Arlete Ramos dos Santos

Arlete Ramos dos Santos, Instituição de filiação – Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Investigadora no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem. ORCID ID: 0000-0003-0217-3805.

O PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS (PAR)
EM ESCOLAS DO CAMPO
NA BAHIA – BRASIL

Este artigo apresenta o resultado parcial de um projeto de pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar o impacto das políticas públicas educacionais que compõem o Plano de Ações Articuladas – PAR em três municípios baianos, a saber: Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus. A metodologia utilizada foi qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Após as leituras e análises realizadas, constatamos que a política de Educação do Campo em Vitória da Conquista retrata a realidade nacional, com prédios escolares mal iluminados e pouco ventilados, com mobiliários velhos e estragados ou mesmo inadequados, além da dificuldade de acesso em muitas escolas da zona rural.

Palavras-chave: Educação do Campo; Plano de Ações Articuladas; Plano de Desenvolvimento da Educação; Políticas educacionais; Trabalho docente

THE PLAN OF ACTIONS
ARTICULATED (PAR)
IN SCHOOLS OF THE FIELD
IN BAHIA – BRASIL

This article presents the partial result of an ongoing research project that aims to analyze the impact of the public educational policies that make up the Articulated Actions Plan – PAR in three municipalities in Bahia: Vitória da Conquista, Itabuna and Ilhéus. The methodology used was qualitative, whose instruments of data collection were documentary analysis, semi-structured interviews and application of questionnaires. After the readings and analyzes carried out, we verified that the Field Education policy in Vitória da Conquista portrays the national reality, with poorly lit and poorly ventilated school buildings with old and damaged or even inadequate furniture, and the difficulty of access in many schools of the countryside.

Keywords: Field Education; Plan of Articulated Actions; Education Development Plan. Educational policies. Teaching work

LE PLAN D' ACTIONS
ARTICULÉES (PAIRE)
DANS LES ÉCOLES RURALES
DE BAHIA – BRÉSIL

Cet article présente le résultat partiel d'un projet de recherche en cours qui vise à analyser l'impact des politiques éducatives publiques qui composent le Plan d'Actions Articulées – PAR dans trois municipalités de Bahia : Vitória da Conquista, Itabuna et Ilhéus. La méthodologie utilisée était qualitative, les instruments de collecte de données étant l'analyse documentaire, les entretiens semi-structurés et l'application de questionnaires. Après les lectures et les analyses effectuées, il est clair que la politique d'éducation de la campagne à Vitória da Conquista reflète la réalité nationale, avec des bâtiments scolaires mal éclairés et mal ventilés, avec un mobilier ancien et endommagé, voire non altéré, outre la difficulté d'accès dans de nombreuses écoles de la zone rurale.

Mots clés: Éducation rurale; Plan d'actions articulées; Plan de développement de l'Éducation; Politiques éducatives; Travail des enseignants

Introdução

Esse artigo traz os resultados preliminares de um projeto de pesquisa¹ em andamento, o qual tem como objetivo analisar o impacto das políticas educacionais do campo, que fazem parte do Plano de Ações Articuladas – PAR, implementadas nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, localizados na Bahia, obedecendo o recorte temporal de 2010 a 2017.

Estas políticas educacionais brasileiras analisadas na pesquisa são oriundas de um processo histórico que se inicia no século XX e continuam no século XXI, com a presença marcante do Estado como regulador da economia. As discussões em torno do novo papel do Estado para as políticas sociais geraram embates nos cenários políticos e educacionais, a partir dos anos de 1990 estas 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.

Nessa vertente observa-se que a crise do capital com o declínio do Estado de bem estar social, acaba por ditar novas estruturas na composição das políticas do Estado, como afirma Abrucio (2003, p. 173-199): “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 estas medidas a pretensão era tornar o Estado mais forte, permitindo o desenvolvimento de condições essenciais para as reformas necessárias à superação da crise, no entanto, essas reformas acabariam em perdas de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora. Segundo Cabral Neto (2009, p. 172),

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.

Nesse sentido, nota-se que com a crise instaurada, englobando as dimensões social, econômica e a organização do Estado, levou-se ao fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo. Cabral Neto (2009) ressalta que os teóricos do neoliberalismo apontam pela necessidade de reformas urgentes, entre elas: desviar as exigências do Estado para o mercado, controlar as exigências 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”.

Partindo desse pressuposto surge a defesa de um novo modelo de gestão pública tendo como princípio a organização das burocracias públicas, priorização de gastos em todas as áreas

¹ Projeto de Pesquisa intitulado: As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia. O referido projeto é financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

e o aumento da eficiência governamental, deixando claro que o modelo Weberiano adotado no país não mais respondia aos anseios da sociedade que urgiam por mudanças, pois essas vieram com a reforma gerencial do governo.

Para Bresser Pereira (2003), a reforma gerencial tem como objetivo aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos do Estado, melhorar as qualidades das decisões estratégicas do governo e assegurar o caráter democrático da administração pública.

Como estratégia da nova gestão pública o modelo gerencial vem passando por modificações desde a sua formulação, resumidamente o atual modelo de gerencialismo apresenta 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.

Para Bresser Pereira (2003), ainda persistem no Brasil setores ligados a uma burocracia meritocrática dominados pelo patrimonialismo enquanto outros setores são mais modernos. O autor cita como exemplo a Constituição Federal de 1988 que se aproxima da perspectiva Weberiana, e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que se aproxima da vertente gerencial inglesa. A Constituição Federal de 1988 propunha mudanças na gestão pública que trouxeram ganhos à administração, no entanto, essas mudanças não se consubstanciaram completamente por conta de uma série de fatores, dentre estes, a democratização do Estado e a multiplicação exagerada dos municípios e os poucos incentivos à cooperação intergovernamental, e esses problemas se arrastam por vários governos sendo apenas transformados.

No plano educacional Bonamino (2003, p. 256) coloca que:

[...] as políticas adotadas nesse contexto começaram a movimentar-se na periferia do Estado, em municípios e estados que passaram a ser governados por setores de oposição ao governo militar e que procuravam impelir modificações de envergadura no sistema educativo, com base em reformas estruturais que tinham como foco a ampliação e melhoria da escola pública.

No entanto, nota-se que neste período não ocorreram grandes iniciativas reformistas na gestão pública, pois a iniciativa mais significativa ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, com destaque para a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado-MARE que, sob a direção do Ministro Bresser-Pereira, procede a um diagnóstico que ressalva, sobretudo, o que havia de negativo na Constituição Federal de 1988, e apoiava-se fortemente no estudo e tentativa de aprendizado em relação à experiência internacional recente, marcada pela construção da nova gestão pública. Neste período o ideal meritocrático do modelo Weberiano não foi abandonado, e sim, aperfeiçoado. No segundo mandato de FHC os três primeiros anos foram caracterizados pela ausência de estratégias de gestão pública.

Em 2003, o Partido dos Trabalhadores assume o poder e se mantém até o ano de 2016, com uma gestão marcada por uma série de iniciativas advindas de experiências dos governos anteriores por meio da mesma orientação da “revolução educacional gerenciada” e a constituição de políticas educacionais paliativas, à medida que se apresentam as tensões e reivindicações sociais. De acordo com Mészáros (2011), 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 não sairão da condição

de desigualdade. Pois estas medidas 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, consolidando o que propõe o capital (LIMA, et. al. 2012).

O segundo mandato de Lula (2007-2010), foi demarcado por avanços na condução das políticas educacionais, a saber: o Plano de desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Medida Provisória n.º 339/2006, posteriormente convertida em Lei n.º 11.494/2007, (FREITAS, 2014, p. 85). O FUNDEB substituiu o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, e com a aprovação do novo fundo esse passa a distribuir proporcionalmente os recursos entre os três níveis da educação básica, (educação infantil, ensino fundamental e médio), sendo de grande ganho para a educação infantil, cujo financiamento era de responsabilidade dos municípios, o que gerava um déficit quanto a sua manutenção e replicava também na aprendizagem dos alunos.

Todavia, visando atender as demandas do capital internacional, no ano de 2007 o Governo Lula publicou o Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007a, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir da adesão ao Plano de Metas os estados, municípios e Distrito Federal, os quais passaram a elaboração de seus respectivos Plano de Ações Articuladas – PAR em regime de colaboração com a União, proporcionando assistência técnica e financeira com o objetivo da melhoria da qualidade da educação básica, sendo 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.

Entretanto, o PAR ganha maior visibilidade a partir de 2010, onde os municípios adquirem maturidade a respeito da proposta e constatação dos resultados da implantação dos programas do Plano.

Até o presente momento o PAR já incidiu em três ciclos: 2007 a 2010; 2011 a 2015 e o atual de 2016 a 2019, sendo que a partir do segundo ciclo do PAR, o referido plano passa por modificações importantes nas ações de assistência técnica e financeira da União para a educação básica. Nesse sentido, o Ministério da Educação – MEC afirma que 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. 10). Observa-se que PAR estava vinculado ao PDE, mas a partir do segundo ciclo, passou a ser vinculado ao Plano Nacional de Educação – PNE, no intuito de contribuir para a realização das 20 metas que compõem o referido Plano.

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 esclarecem tais ideias (2004, p. 927) 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 tem 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

A Educação do Campo 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).

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei n.º 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário 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.

A gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo”, é oriunda do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), realizado em Brasília em 1997 e, logo após, em 1998, 2004 e 2015 com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal como, o Ministério da Educação (MEC), a 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 n.º 1/2002, CNE/CEB n.º 2/2008, o Parecer CNE/CEB n.º 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo e o Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria n.º 83 de 28 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, dentre outras. Essas são legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais de ensino (Idem).

É importante salientar que 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 atendem ao ensino fundamental, a Educação Infantil, bem como as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de se atentar para outras políticas educacionais de caráter nacional como Educação Inclusiva e Diversidade.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa é de caráter qualitativa, de natureza exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola. Para análise dos dados, temos como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica e documental das políticas públicas que estão sendo implementadas no município, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para verificar o resultado obtido com a implementação das políticas educacionais do PAR, tanto do ponto de vista das secretarias municipais como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no intuito de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais, além de questionários de questões abertas e fechadas aplicados aos diretores, professores e coordenadores das escolas do campo no município pesquisado, num total de quarenta e quatro (44) 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.

Resultados e discussão dos dados da pesquisa

Os municípios investigados diferem no que diz respeito ao quantitativo de Escolas que fazem parte dos respectivos quadros Municipais. Para melhor compreender como estes estão organizados no campo e na cidade apresentamos a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de Escolas Municipais em Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna

MUNICÍPIOS	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Vitória da Conquista	72	117	189
Ilhéus	38	13	51
Itabuna	75	25	100
TOTAL GERAL	185	155	340

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados nas Secretarias Municipais de Educação de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, 2017.

O Município de Vitória da Conquista está situado na Mesorregião (Região Sudoeste) do Estado da Bahia², com uma população estimada em 348.718 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 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, sendo que a Secretaria Municipal de Educação – SMED é composta por 189 unidades escolares, assim distribuídas:

Tabela 2 – Número de escolas e de alunos da rede municipal de Vitória da Conquista

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

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

Observa-se que o número de escolas do campo vem diminuindo em todos os municípios pesquisados, o que demonstra o descumprimento da legislação 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo. Dentre os programas do PAR encontrados nas escolas do campo, mencionamos algumas a seguir:

- a) Programa Mais Educação: foi criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Este se constitui como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes Estaduais e Municipais de ensino, o qual amplia a jornada escolar nas instituições públicas, para no mínimo sete (7) horas diárias por meio de atividades optativas nos campos de atuação, como Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2007d).

² O Estado da Bahia é composto por 417 municípios (IBGE, 2017).

- b) Programa Dinheiro Direto na Escola Acessibilidade – O PDDE Acessibilidade tem como objetivo desenvolver, através das escolas, condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito deste Programa, são financiáveis as ações voltadas para a adequação arquitetônica, em seus diversos aspectos, como rampas, sanitários, via de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis, bem como, condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017).
- c) PDDE Água – foi criado por meio da Resolução do FNDE n.º 32, de 13 de agosto de 2012, e tem como objetivo destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas para garantir as adequações necessárias ao abastecimento de água, em condições apropriadas para o consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo, a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária. (BRASIL, 2012).
- d) PDDE Campo – criado por meio da Resolução do FNDE n.º 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. (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA).
- e) PDDE Escola Sustentável – criado pela Resolução/CD/FNDE n.º 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 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e fomentar ações que as permitam se tornar espaços educadores sustentáveis³.
- f) Programa Atleta na Escola – foi criado pela Resolução do CD/FNDE n.º 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.
- g) Programa Caminho da Escola – foi criado pela Resolução CD/FNDE n.º 3, de 28 de março de 2007, é uma das ações do PDE, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na Educação Básica das escolas do campo das redes estaduais e municipais (BRASIL, 2007d).

³ Programa Escola Sustentável: Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/36/programa-escola-sustentavel>.

Os dados sobre os programas do PAR implementados em Vitória da Conquista estão destacados no quadro da Figura 2.

Figura 2 – 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: Quadro construído pela autora com base nos Dados coletados na pesquisa de campo (2017).

De acordo com os dados da Figura 2, observa-se que há predominância no atendimento da cidade em detrimento do campo.

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 (IBGE, 2010). Sua superfície municipal estende-se por 1.841 km², cuja densidade demográfica é de 119,10 habitantes/km². A Tabela 3 apresenta os dados referentes ao município de Ilhéus durante os anos de 2016 e 2017:

Tabela 3 – Número de escolas e alunos na rede municipal de ensino de Ilhéus

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

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

No município de Ilhéus, os dados fornecidos pela secretaria de educação sobre as políticas do PAR dizem respeito apenas ao ano de 2016, conforme demonstra a Figura 3. De acordo com os dados da pesquisa, a Rede Municipal de Ilhéus possui cinquenta e uma (51) escolas, sendo treze (13) em espaços campestres e trinta e oito (38) em espaços urbanos; dessas trinta e oito (38), cinco (05) são conveniadas⁴ e uma (01) é o Centro de Referência e Inclusão Escolar.

⁴ As escolas conveniadas são estabelecidas por meio de parcerias entre Organizações sem fins lucrativos e a Prefeitura que sede a estes espaços funcionários como professores e corpo administrativo (secretário escolar, serviços gerais e merendeira), além do fornecimento da merenda escolar.

Figura 3 – Programas do PAR implementados em Ilhéus em 2016 de acordo com número de escolas atendidas

Políticas e Programas	2016	
	RURAL	URBANO
PDE	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: Quadro construído pela autora com base nos Dados coletados na pesquisa de campo (2017).

Os dados evidenciados na Figura 3 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 Plano de Desenvolvimento da Escola – 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 as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para os demais programas o MEC destina uma ferramenta destinada *online* para inserção do planejamento do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo⁵, no qual estão contidas outras ações: PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PDDE Sustentável, PDDE Acessível. De maneira mais abrangente, observamos que o maior número de ações estão no espaço urbano, variando conforme o ano. O campo em Vitória da Conquista supera a cidade em número de ações no PDDE Campo e PDDE Água, uma vez que trata-se 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, às quais recebem o recurso desse Programa repassado pelo governo federal de maneira descentralizada.

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 quilômetros da capital da Bahia e é considerada a quinta cidade mais populosa da Bahia, cuja população estimada em 2016 era de 220.386 habitantes (IBGE, 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. A Tabela 4 traz o quantitativo de alunos de 2013 a 2016 em Itabuna.

⁵ Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>.

Tabela 4 – Quantidade de escolas e alunos da rede municipal de ensino de Itabuna

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

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

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 destas, 24 (vinte e quatro) escolas estruturadas em seriação e apenas uma, com organização em Ciclo de Formação Humana. Destas, apenas 03(três) tem gestores, 17(dezessete) são escolas com professores que conciliam a função de docente com a gestão da unidade escolar e atuam como unidocentes. Tem ainda 05(cinco) escolas com 02 ou 03 professores lotados em sistema de revezamento de aulas.

Os programas educacionais que fazem parte do PAR na educação campesina encontrados nesse município podem ser observadas no quadro da figura 4.

Figura 4 – Programas do PAR implementados em Itabuna no período de 2010 a 2016 de acordo com número de alunos atendidos

Política /Programa	Nº de ALUNOS atendidos no campo e cidade/ Rural – Urbano														TOTAL
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		
	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	-	-
SVCFI (PETI)	42	-	40	-	-	-	-	-	-	-	36	-	34	-	-
PNLD Campo	-	-	-	-	-	-	553	-	450	-	0*	0*	0*	0*	1003

Fonte: Quadro construído pelas autoras com base nos Dados coletados na pesquisa de campo (2017).

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.

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 longos séculos, 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 esta mesma ótica, Arroyo (2000, 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 este 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 isto, nota-se que esta 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.

Neste 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, Hélou e Lantheaume⁶ (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, este 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 grá-

⁶ LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Christophe. La souffrance des enseignants. Une sociologie Pragmatique du travail enseignant. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

fico 01 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, onde a mulher/professora precisa apenas se sentir útil, sem esperar o reconhecimento profissional e financeiro.

Gráfico 01 – Escolha do Magistério



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em campo.

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 este fato contribui para que as condições de trabalho docente se precarizem, pois não representando ele, propriamente, um trabalho, não carece de valorização, qualificação. No gráfico 02 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 02 – Realização de trabalhos domésticos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em campo.

Essa jornada de trabalho do professor, sendo dupla, já contribuiria para a exaustão desse trabalhador. Mas os dados do Gráfico 03 expressam o fato de que 24% dos professores fazem os planejamentos em casa, o que transforma o cotidiano profissional desses professores em tripla jornada de trabalho. Isso é extenuante e torna o trabalho improdutivo para todos os envolvidos.

Gráfico 03 – Realização dos planejamentos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em campo.

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)

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.

O último gráfico analisado (04) diz respeito às condições físicas do ambiente de trabalho e, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007e, p. 7), 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.

Gráfico 06-Condições do ambiente físico da escola que trabalha

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados em campo.

Pela análise do gráfico, é possível observar que as opiniões acerca das condições do ambiente escolar nas referidas cidades estão divididas entre boas (37%), regulares (34%), péssimas (12%) e ruins (9%). As discussões aqui empreendidas apontam que, apesar da adesão ao Plano de Ações Articuladas (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 toda categoria docente, suscitando a valorização e o entendimento de que as condições de trabalho desfavoráveis incidem negativamente não somente em sua prática mas, sobretudo, em sua saúde, especialmente no que concerne aos aspectos psicossomáticos.

Conclusão

Não se pode negar que a ideologia da Educação capitalista é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de um projeto político pedagógico 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 da gestão municipal para implementar as políticas educacionais do PAR em escolas do campo. Entretanto, não diferente do cenário nacional, o espaço campesino ainda necessita de maior atenção, conforme foi possível observar na análise dos dados da pesquisa.

Nesse contexto, a Educação do Campo poderá ser vista 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 estaduais e municipais com a finalidade de criar diretrizes e programas de ensino que atendam às necessidades da Educação do Campo.

Referências bibliográficas

- ABRUCIO, Fernando Luiz (2003) – “Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação das agendas de reformas”. *RAP*, v. 47, n. esp, p. 67-68.
- ALVES, Giovanni (2007) – “Dimensões da reestruturação produtiva”. *Ensaios de sociologia do trabalho*, Editora Praxis, Londrina, Paraná.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. (1982) – *Investigação qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Vozes.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano de (2003) – “O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980”. *Revista Brasileira de História da Educação*. ISSN 1519-5902. Janeiro/junho, n.º 5.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1988.
- 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. Brasília, Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. Decreto Presidencial n.º 6094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007a.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007b.
- BRASIL. Decreto n.º 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, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. RESOLUÇÃO n.º 2/2008. *Diário Oficial 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.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 1/2006. Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.
- BRASIL. Resolução PDDE Água FNDE n.º 32 de 13 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa PDDE Água. Orientações Operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas. Brasília, 2012.
- BRASIL. Resolução FNDE n.º 36 de 2012. Dispõe sobre o PDDE Campo. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n.º 7, 12 de abril de 2012.
- BRASIL. Resolução/CD/FNDE n.º 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 para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos, no âmbito do Programa de Formação Esportiva Escolar.

- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial N.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. 2007c.
- BRASIL. Resolução n.º 3 de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico – BNDES para aquisição de ônibus, mini-ônibus, microônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. 2007d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Panorama da educação do campo. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007e.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar CNE/CEB N.º 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- BRASIL. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Decreto n.º 7.352 de 4 de novembro de 2010. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010.
- _____. Decreto n.º 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n.º 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. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz (Org.) (2003) – *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- CABRAL NETO, Antônio (2009) – “Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias”. In: FRANÇA, Magda; BEZERRA, Maura Costa (Org.). *Política Educacional Gestão e Qualidade do Ensino*. Brasília: Liber livro.
- CALDART, Roseli (2004) – *Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1991) – “A educação na cidade”. In *A educação na cidade*. Cortez.
- FREITAS (2014) – “Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico da Escola”. *Campinas: Educação e Sociedade*, v. 35, n.º 129, p. 1085-1114, outubro-dez.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Censo Demográfico 2010/IBGE*. Ilhéus/ Itabuna e Vitória da Conquista – BA, 2015. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br>> Acesso em 28 ago. 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IBGE. Cidades*. 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2017.
- KOSIK, Karel (1997) – *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LIMA, Paulo Gomes et. al. (2012) – “Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira”. *Ensaio*. Belo Horizonte, v. 14, n. 01. p. 51-64, jan./abr.

- MELLO, Miriam Morelli Lima de; RIGOLON, Walkíria de Oliveira (2012) – “Trabalho docente e a cultura do desempenho: uma análise da formação continuada”. DOI: [http://dx. doi.org/10.15600/2238-121X/comunicações](http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicações). *Comunicações*, v. 18, n. 2, p. 47-61.
- MÉSZÁROS, István (2011) – *El desafío y la carga del tiempo histórico: el socialismo del siglo XXI*. Valencia: Vadell Hermanos/CLACSO.
- SANTOS, Arlete Ramos dos (2013) – *Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação*. O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial.
- SANTOS, Arlete Ramos dos.; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito (2017) – “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, ISSN: 2178-2679. set./dez.
- PERONI, Vera (2003) – “Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado”. In *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (2017) – *Secretaria municipal de Educação*. Dados do Setor de Merenda. Vitória da Conquista.
- PMVC. *Secretaria municipal de Educação*. Dados do Setor de Estatística da SMED. Vitória da Conquista. 2017.
- SOUZA, Donaldo Bello de; FARIAS, Lia Ciomar Macedo de (2004) – “Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas de ensino pós-LDB 9394/96”. *Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional*. Vol. 12, n.º 45. Rio de Janeiro, outubro/ dezembro.

(Página deixada propositadamente em branco)