

PROGRAMAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADOS PELO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM ESCOLAS DO CAMPO NA BAHIA

EDUCATIONAL PROGRAMS IMPLEMENTED BY THE ARTICULATED ACTIONS PLAN (PAR) IN FIELD SCHOOLS IN BAHIA

Arlete Ramos dos Santos¹

Elisângela Andrade Moreira Cardoso²

RESUMO

Este artigo traz resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o impacto das políticas públicas educacionais que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo em três municípios da Bahia: Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus³ no período de 2010 a 2017. A metodologia utilizada foi qualitativa, de natureza exploratória, cujos instrumentos de coleta de dados foram entrevistas, questionários e análise documental. Após as leituras e análises realizadas, constatamos que os programas que compõem o PAR para as escolas do campo não estão sendo implementados conforme preconizam os documentos oficiais e os termos assinados pelos municípios pesquisados. Assim, faz-se necessário pensar novas ações políticas que possam direcionar a universalização do ensino público municipal e assegurar a qualidade da educação para os alunos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Plano de Ações Articuladas. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article presents results of a research that had as objective to analyze the impact of public educational policies that make up the Articulated Actions Plan (PAR) in the rural schools in three municipalities of Bahia: Vitória da Conquista, Itabuna and Ilhéus in the period of 2010 to 2017. The

1 Profa. Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, Brasil. Doutora em Educação pela UFMG. E-mail: arlerp@hotmail.com

2 Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, BA, Brasil. Mestre em Docência Universitária pela UTN/AR. E-mail: elisangelajg@gmail.com

3 Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

methodology used was qualitative, of an exploratory nature, whose data collection instruments were interviews, questionnaires and documentary analysis. After the readings and analyzes carried out, we verified that the programs that make up the PAR for the rural schools are not being implemented according to the official documents and the terms signed by the municipalities surveyed. Thus, it is necessary to think about new political actions that can guide the universalization of municipal public education and ensure the quality of education for students in the field.

Keywords: Field Education. Plan of Articulated Actions. Public Policy.

INTRODUÇÃO

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e idealizado como um planejamento dinâmico no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo, portanto, um Programa do Governo Federal norteado pelas dimensões que perpassam pela Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e pela Infraestrutura e Recursos, com a finalidade de contribuir com a qualidade da educacional brasileira, em meio aos programas e ações propostas, sobretudo, para a Educação Básica.

O contexto histórico das políticas públicas educacionais se consolida de forma contraditória na medida em que se materializa a correlação de forças presente nas classes antagônicas desse sistema capitalista. Assim, Marx e Engles (1982) implantam o Estado como uma concepção materialista histórica e assegura que o mesmo se estabelece pelas relações de produção, as quais não representam o bem-comum, mas uma expressão política da estrutura intrínseca à produção, cuja burguesia se encontra no patamar da classe dominante.

Este estudo tem como finalidade identificar e analisar os impactos das políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) implementadas em escolas do campo em municípios da Bahia, como Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna. Assim, apresentamos alguns resultados do projeto de pesquisa intitulado "As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia", como Vitória da Conquista, localizado na Região Sudoeste e, Ilhéus e Itabuna, localizados na Região Sul do referido Estado.

Como aporte teórico recorreremos aos principais documentos legais que definem as políticas públicas e como base metodológica, esta pesquisa se caracteriza pela abordagem dialética, a qual se deu como tentativa para compreender as políticas públicas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990, com foco no PAR. Nessa perspectiva, o método de análise adotado foi o Materialismo Histórico Dialético, o qual contribui para desvelar a realidade, pois busca abranger o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Adotamos como orientação metodológica o Materialismo Histórico Dialético e, de acordo com Cheptulim (2004), o Materialismo Histórico Dialético analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos homens. Assim, o enfoque teórico marxista fornece subsídios que tornam visíveis a realidade e para apreender o real é necessário basearmos nos fenômenos que surgem a partir das contradições e relações entre a universalidade, tomando como referência as Políticas Públicas, a singularidade das Políticas Educacionais do PAR para a Educação do Campo e a particularidade que representa a realidade dos Programas do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna/BA, haja vista que “o concreto real é observado a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, e captado por meio das categorias mediadoras que possibilitam a sua compreensão numa totalidade” (SANTOS, 2016, p. 5). No entanto, à medida que verificamos o conhecimento legítimo e intrínseco da singularidade que permeia o objeto concreto da realidade pesquisada, nos deparamos com as contradições seja pelo que dizem as leis ou pela realidade dos sujeitos entrevistados, para os quais atribuímos nomes fictícios com a finalidade de preservar a verdadeira identidade dos envolvidos.

O desenvolvimento deste estudo incide sobre o contexto histórico das políticas públicas de forma abrangente até a especificidade das políticas públicas educacionais, principalmente sobre as implicações do PAR. Posteriormente, apresentamos o PAR no contexto da Educação do Campo, bem como os municípios selecionados para esta pesquisa, com os respectivos programas que foram implementados durante os anos de 2010 a 2015. Por fim, algumas considerações são expostas acerca dos impactos

promovidos pelas políticas educacionais do PAR nos referidos municípios investigados.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas têm adquirido visibilidade no campo do conhecimento, devido a inúmeros fatores, como a adoção de políticas que restringem os gastos, sobretudo, em países que se encontram em desenvolvimento; a substituição dos modelos keynesianos do pós-guerra por políticas que ressignificam o papel dos governos que controlam os ajustes fiscais e equilibram receitas e despesas, além de limitarem a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais a partir da década de 1980 e por fim, a necessidade de impulsionar o desenvolvimento econômico com vistas na promoção da inclusão social. (SOUZA, 2006).

A definição de política pública mais conhecida é a de Laswell (1936), uma vez que esse teórico busca responder alguns questionamentos, como quem ganha, o que ganha, por que ganha e que diferença faz em ganhar. Esses questionamentos conduzem à premissa do modo de produção capitalista, que Mészáros (2008), denomina de produção social metabólica do capital ou a lógica do capital, a qual deve ser rompida com o intuito de criar uma nova ordem social que favoreça a práxis libertadora e emancipatória, que seja capaz de transformar o trabalhador em um ser político que pensa, age e que tem como arma a palavra para mudar a sociedade, o mundo.

A visibilidade das políticas públicas se configura na forma de estudar e compreender as sequências das atividades impetradas nos processos governamentais que impactam a realidade social, política ou econômica, buscando modificá-la no mundo real. O Estado tem relevante função quanto a elaboração das políticas educacionais, porém, estas são definidas pelo seu caráter contraditório, uma vez que as demandas sociais são atendidas por meio das políticas compensatórias, contribuindo assim, para a o desenvolvimento do capital em seus sentidos mais diversas.

No contexto da crise econômica do Pós-Guerra, em 1973, as ideias neoliberais ganharam força através do poder dos sindicatos e do movimento operário que passaram a reivindicar melhores salários e pressionar o Estado, expandindo-se em diversos países de

capitalismo avançado, de forma distinta, como uma ideologia com implementações de medidas relacionadas às experiências neoliberais, as quais triunfaram por diversas fronteiras, chegando à América Latina e outros continentes com a finalidade de transformar o mundo, conforme seus interesses e suas normas, na busca da hegemonia social capitalista.

A partir dos anos de 1980, no ápice das políticas neoliberais, o Estado recua, passando por reformas que afetam a administração pública de vários setores, sobretudo, da educação, e a iniciativa privada assume o comando, como saída, para a falta de qualidade dos serviços públicos. Com isso, o Estado se esquia de suas responsabilidades no tocante às políticas públicas, transferindo-as para a iniciativa privada e demais setores. (PERRY, 1995).

Como forma de controle e responsabilização das políticas educacionais nos municípios, o Governo Federal criou o Plano de Ações Articuladas (PAR), Decreto nº 6.094/2007, por meio do qual os prefeitos municipais brasileiros assinam um termo de adesão às políticas educacionais propostas pelo Ministério de Educação, gerenciado por meio do monitoramento *online* no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Esse Plano faz parte de um processo de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, quando os municípios sofreram significativas alterações no que se refere às suas atribuições, “[...] ora organizando-se por normas próprias, ora sendo organizado pelo Estado segundo as conveniências da nação, que lhe regula a autonomia e lhe defere maiores ou menores incumbências administrativas no âmbito local” (MEIRELES, 2008, p. 34).

Em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), disponibilizou ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios instrumentos para avaliação e implementação de políticas que visem à melhoria da qualidade da educação, principalmente da Educação Básica do sistema público. O PDE em sua articulação com o plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, se consolida como uma política educacional que representa os ditames da classe dominante no poder, para ser implementada nos países periféricos do capitalismo global, seguindo o receituário do Banco Mundial.

Com isso, as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal foram vinculadas

à adesão ao Plano de Metas, intitulado “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do PAR, que são instrumentos essenciais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, a década de 1990 foi marcada por formulações, implantações e parcerias entre o governo federal e os entes federados que favoreceram não apenas a descentralização, mas também a privatização e a flexibilização da educação nacional, cujas diretrizes foram acasteladas por organismos internacionais voltados para os interesses da burguesia hegemônica, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essa articulação do sistema capitalista deu lugar ao neoliberalismo, imbricado pelos princípios da desregulamentação econômica, da intervenção mínima estatal, privatização, competitividade e da aquisição do lucro, entre outras nuances que repercutem na formulação de políticas públicas de cunho social, principalmente na educação.

A educação brasileira passou a ser alvo dos interesses empresariais privatistas e da classe hegemônica, sendo materializada pelas legislações vigentes no país, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996a, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996b e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Saviani (2007, p. 3) considera estas Leis como “carro-chefe do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

Apesar das estratégias lançadas pelo empresariado brasileiro para gerir o ensino no país, por meio dos recursos públicos, estas não oferecem condições que possam garantir a tão propalada “qualidade na educação” e acarretam conceitos contraditórios quanto à eficiência educacional (ARELARO, 2007). Nesse ínterim, o PAR surge associado ao PDE, sob o regime de colaboração com os municípios com o propósito de alcançar melhores resultados por meio das dimensões que envolvem Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação, e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos; bem como superar as visíveis desigualdades pertencentes ao sistema educacional, sendo, portanto, um instrumento relevante de fiscalização, validação de ações, monitoramento de resultados e

articulação das propostas de políticas públicas em âmbito nacional e em regime de colaboração com os municípios.

Entretanto, existem críticas sobre o PAR, pois para alguns pesquisadores da área, trata-se de um Plano que se constitui em mais uma forma de centralização de recursos pelo governo federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e no que se refere ao PDE, a concepção de educação pública demonstra uma transferência de responsabilidade do Estado aos setores da sociedade civil (especialmente o setor privado), os quais são chamados a assumir a condução da política educacional, por meio do estímulo à utilização de parcerias para que as prefeituras e as escolas encontrem soluções com a iniciativa privada e demais parceiros, principalmente, com o setor empresarial, para o qual há a preponderância do fator econômico em detrimento da educação e de qualquer outra política social (BARÃO, 2009).

No âmbito das discussões acerca das políticas públicas no cenário brasileiro, vale ressaltar que as ações dessas políticas trilham caminhos de forma despreocupada com os reais problemas e necessidades urgentes da população, por meio de atuações imediatistas que estão aquém das transformações imperativas, causando descrença e descredibilidade em toda a sociedade.

○ PAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A política educacional brasileira, a partir da década de 1990, passou a seguir um modelo administrativo fundamentado na Nova Gestão Pública (NGP) com a finalidade de modernizar e tornar a educação cada vez mais eficiente e produtiva. A Educação do Campo na agenda política e na política educacional tem como marco a LDB nº 9.394/96, quando suscita em seu Artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário, para atender às condições climáticas de cada região e só a partir de então, é que as políticas públicas educacionais para a Educação do Campo como direito é que começam a se configurar no cenário nacional.

A gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo” foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília em 1997, seguido das Conferências

de Educação Básica do Campo, que aconteceram em Luziânia em 1998 e 2004, respectivamente. 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). Um traço marcante da construção do movimento por uma Educação do Campo e o conceito dessa modalidade educacional, é, sem dúvida, como afirma Caldart (2002),

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a 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, 2002, p. 26, grifo nosso).

Nesse contexto, a Educação alusiva ao campo, consagra-se na terminologia *no/do* campo, por relacionar-se com uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, ou seja, uma educação elaborada e adequada aos sujeitos do campo, tendo como princípio basilar suas vivências e interesses da realidade campesina. Sobre isso, Souza (2006, p. 62) afirma que “a Educação do Campo é uma proposta que tem sido defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no Campo”.

Santos e Sousa (2016) afirmam que em meio às lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, podemos 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, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010a, que reconhece a Educação *do* Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010b, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o PRONACAMPO e por fim, o Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas, dentre outras. Essas são Legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino Estaduais e Municipais.

PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

De acordo com os dados coletados foram evidenciados alguns programas do PAR que foram ou ainda estão sendo implementados nos municípios investigados, os quais estão explicitados abaixo, cuja legislação da criação pode ser consultada na Figura 1.

Figura 1: Quadro com Decreto ou Resolução de criação dos Programas do PAR.

Programas do PAR	RESOLUÇÃO DE CRIAÇÃO
PDE	Resolução do FNDE nº 32, de 13 de agosto de 2012.
PDDE	Resolução/CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013.
Mais Educação	Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007
PDDE Acessibilidade	
PDDE Água	Resolução <i>PDDE Água</i> FNDE nº 32 de 13 de agosto de 2012.
PDDE Campo	Resolução do FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012.
Atleta na Escola	Resolução do CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013.
Esc. Sustentável	Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013.
Caminho da Escola	Resolução CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007.
Mais Cultura	Resolução FNDE/PDDE nº 4 de 31/03/2014.
Sala Multifuncional	Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009; Decreto Federal nº 7.611/2011
Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.
PNLD Campo	Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho de 2011.
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI	Resolução nº 8, de 18 de abril de 2013 (ações estratégicas)
Escola Ativa	Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.
Pacto pela alfabetização	Decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011 (Governo da Bahia)

Fonte: Quadro criado pela autora com base em dados disponíveis no site do MEC.

Os municípios investigados diferem no que diz respeito ao quantitativo de Escolas que fazem parte do quadro Municipal. 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 das autoras 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 Bahia⁴, 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.

Vitória da Conquista possuía um total de 42.000 alunos em 2017, com 72 escolas na cidade e 117 escolas no campo. Diante do exposto, notamos que o município de Vitória da Conquista pode ser considerado como um cenário de educação campestre, uma vez que das cento e oitenta e nove (189) unidades escolares, cento e dezessete (117) encontram-se localizadas na Zona Rural. Vale ressaltar que a Zona Rural é formada por dezenove (19) Círculos Escolares Integrados⁵ (CEIs) que atendem setenta e nove (79) escolas e dois (02) Círculos de Nucleadas⁶ com trinta e sete (37) escolas acolhidas.

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. Os dados sobre os programas do PAR implementados neste município estão destacados na Figura 2.

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

5 O §1º do Capítulo II da Resolução nº004/2004 que estabelece o Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória da Conquista, explicita que o Círculo Escolar Integrado (CEI) é um modelo organizacional instituído pela SMED, o qual constitui no agrupamento de escolas da Zona Rural, situadas nas adjacências de uma escola-núcleo administrada e orientada pedagogicamente. (PMVC, 2004).

6 Nucleação é um processo de fechamento de escolas no campo com transferência de estudante para cidade ou para as comunidades que se localizam em um espaço geograficamente acessível às demais. A legislação orienta que a nucleação poderá acontecer intracampo, ou seja, do campo para o campo, em um processo de decisão tomado coletivamente.

Tabela 2: Número de escolas e de alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

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

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

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 pelas autoras com base nos Dados coletados na pesquisa de campo (2017).

De acordo com os dados da Figura 2, observa-se 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), possui dez (10) distritos, a saber: Ilhéus que compreende a Zona Urbana, Aritaguá, Banco Central, Castelo Novo, Santo Antônio, Couto, Inema, Pimenteira, Rio do Braço e Olivença que pertencem ao Campo. 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 das autoras 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 campestinos e trinta e oito (38) em espaços urbanos; dessas trinta e oito (38), cinco (05) são conveniadas⁷ e uma (01) é o Centro de Referência e Inclusão 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 pelas autoras com base nos Dados coletados na pesquisa de campo (2017).

⁷ 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.

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.

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.

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 das autoras 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) estruturadas em seriação e apenas uma, com organização em Ciclo de Formação Humana. Destas, apenas 03(três) tem gestores, 17(dezesseite) 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.

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		
SVCF ¹ (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).

Nesse cenário, apresentamos o quadro abaixo com dados acerca das políticas educacionais do PAR na educação campestre desse município, para que possamos refletir sobre a materialidade das ações e intenções do Estado ao administrar a educação nos espaços da cidade e do campo.

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 mais 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. Entretanto, destacaremos a política do Transporte Escolar, visto que não cabe nesse espaço outras tantas questões contraditórias que se evidenciam entre o prescrito e a realidade do campo nos municípios pesquisados.

Quando questionadas acerca do Transporte Escolar para os alunos, a Coordenadora das escolas campestres em Itabuna afirmou:

Das cinco escolas que eu atendo, somente uma possui transporte escolar. Nas outras, o traslado das crianças, de suas casas até a escola, se dá via a pé ou de carona por meio de outros transportes, até de outros municípios. Infelizmente, Itabuna ainda não oferece transporte para

todas as crianças. Inclusive é um grande problema, principalmente no eixo em que trabalho, entre Itabuna e Itajuípe, porque os pais têm tirado muitas crianças da escola por Itabuna não oferecer transporte. Estão tirando e colocando em escolas de Itajuípe porque o carro passa exatamente na porta. (FLOR DO CAMPO, 2017).

Já a Professora Lótus, das escolas do campo no Município de Ilhéus, assegura que:

Os anos anteriores foram muito difíceis, há uma licitação que é feita pela prefeitura e geralmente a empresa é precária; eles terceirizam o transporte escolar. [...] A quantidade de alunos é maior que o transporte da escola [...] o serviço é de péssima qualidade: alguns com a janela caindo, duas vezes o ônibus não caiu, mas bateu numa árvore e machucou um menino. Não tem monitor pra ficar olhando porque são várias crianças; crianças pequenas junto com adolescentes é um caos absoluto. [...] O ônibus quebra, se o ônibus quebra não tem aula, se o ônibus quebra a tarde, as crianças que estão nessa localidade vão como? É longe, vamos dizer que são uns cinco quilômetros, como é que a criança volta? Já aconteceu uma vez do ônibus escolar quebrar; quebrou e parece que ninguém tem nada a ver com isso, a escola cruza os braços, a empresa também não tem nada a ver com isso, ninguém faz nada. A criança foi a pé, chegou em casa sete horas da noite, a mãe estava ensandecida, louca porque era uma criança de sete anos de idade. Quando a mãe chegou dentro do ônibus da linha, me falando eu fiquei “se é o meu filho eu surtava”, porque a estrada é muito perigosa, já teve caso de estupro na localidade que a gente mora, o cara foi preso e depois foi solto. E aí, são coisas pequenas, mas que fazem um reboliço dentro da escola. (LÓTUS, 2017).

Não obstante a tudo isso, o Município de Vitória da Conquista, também apresenta entraves, como explicita a fala da Professora Violeta:

Nossos alunos são atendidos por empresas particulares e o prestador do serviço não dá a manutenção adequada

de maneira alguma. Tem superlotação, ônibus quebra e o aluno não chega à escola. O prestador não leva o ônibus para o conserto e o aluno fica ainda sem saber o que houve. A direção da escola entra em contato com o prestador, fala e nada acontece. Tem um aluno mesmo da Escola X que a vida da professora é colocar na folha ponto do motorista que o ônibus quebrou e não há reposição para isso. A gente leva a folha ponto para a Secretaria de Educação, e com certeza todos os responsáveis estão cientes do que está acontecendo, mas ninguém toma providência e assim chegamos ao final do ano. (VIOLETA, 2017).

Podemos inferir que a ação do Transporte Escolar compreende a Dimensão 1, na Área 2 do PAR, por considerar o “Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada”. Nesse sentido, em 2004 houve a implantação do Programa nacional de Transporte Escolar - PNATE referendado pela Lei nº 10.880, de 09/06/2004, via Ministério da Educação – MEC, e sobre o crivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Como ação do PAR foi criado o Programa Caminho da Escola, voltado para o lado assistencial e financeiro, por meio da Resolução nº 03 do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28/03/2007, esse Programa possibilita aos Estados e Municípios a compra de ônibus, micro-ônibus novos e também de embarcações através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES. Só a partir da implementação da Lei nº 11.947, em 16/06/2009, o PNATE passou a contemplar também os estudantes do Ensino Fundamental, bem como todos os alunos da Educação Básica residentes na zona rural.

Os dados apresentados na Figura 5 indicam a previsão de atendimento do transporte escolar em 2013 e apresentam dados quantitativos nos municípios pesquisados. Verifica-se, portanto, que o baixo número de estudantes beneficiários do transporte escolar no município de Itabuna, se comparado ao município Ilhéus e mais ainda em relação à Vitória da Conquista, conformam que existem uma disparidade entre eles (EVANGELISTA, et. al. 2017). O município de Itabuna atende apenas 2.252 alunos e recebe uma suplementação de R\$ 316.905,33 (trezentos e dezesseis mil, novecentos e cinco reais

e trinta e três centavos) para assegurar o atendimento do transporte escolar aos alunos e professores na Educação do Campo. Em contraste verifica-se que o município de Vitória da Conquista atende 5.777 alunos e recebeu em 2013 a quantia de 808, 192,55 (oitocentos e oito mil, cento e noventa e dois reais e cinquenta e cinco centavos) para investir no transporte escolar das escolas do campo.

Figura 5: Previsão de Atendimento do Transporte Escolar em 2013.

MUNICÍPIO	ALUNOS ATENDIDOS			PER CAPTA	RECURSOS PNATE		
	Prefeitura	Estado	Total alunos	2013	Prefeitura	Estado	Total
Ilhéus	2.252	576	2.828	140,72	316.905,33	81.055,72	397.961,05
Itabuna	304	76	380	128,64	39.106,58	9.776,64	48.883,22
Vitória da Conquista	5.777	1.002	6.779	139,90	808.192,55	140.178,11	948.370,66

Fonte: (MEC/FNDE/SAPE, 2013).

A diferença entre os municípios em relação ao atendimento de estudantes pelo transporte escolar em 2016 continuou expressiva conforme apresenta a figura 6 que também prevê o atendimento do transporte escolar referente ao ano de 2016.

Figura 6: Previsão de atendimento do transporte escolar em 2016.

MUNICÍPIO	PER CAPTA 2016	Prefeitura		Estado		Total Geral	
		Alunos	Valor	Alunos	Valor	Total alunos	Valor Total
Ilhéus	140,72	1.671	235.143,12	1.344	189.127,68	3.015	424.270,80
Itabuna	128,64	390	50.169,60	89	3.730,56	439	53.900,16
Vitória da Conquista	139,9	6.243	873.395,70	1.315	183.968,50	7.558	1.057.364,20

Fonte: (MEC/FNDE/SAPE: Sistema de Assistência a Programas e Projetos Educacionais, 2013)

Com relação ao Programa Caminho da Escola, o município de Itabuna foi contemplado com apenas dois ônibus em 2011, em 2016 apenas um veículo estava funcionando precariamente. Enquanto que o município de Ilhéus, no ano de 2014, possui uma lancha e 16 ônibus do Programa Caminho da Escola, além de outros dezesseis terceirizados para atender mais de duas mil crianças de escolas do campo, o município de Vitória da Conquista possui sete

ônibus em 2016 conforme dados da União dos Municípios da Bahia (EVANGELISTA, *et al*).

Contudo, assegurar vagas não é suficiente para os sujeitos terem acesso ao estudo, é necessário que o transporte das crianças e adolescentes à escola seja disponibilizado de forma segura e adequada, com condições favoráveis das estradas para o tráfego dos veículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, após análise dos Programas Federais para a Educação do Campo, compreendemos que estes se constituem como arcabouço de medidas econômicas de descentralização de recursos financeiros para Estados e Municípios, que segundo o Governo Federal poderão melhorar a qualidade da Educação Básica nos municípios brasileiros. Contudo, ficou evidente que as ações do PAR devem ter o acompanhamento sistemático do MEC, bem como o monitoramento do comitê local, para que as escolas do campo possam ser melhor atendidas e os sujeitos camponeses valorizados e respeitados.

As vozes que ecoam nos resultados da pesquisa estão relacionadas ao clamor para uma realidade silenciada e esquecida de alunos que são fixados a mercê do sistema, e isso é reflexo da fragmentação das ações e dos Programas educacionais que os fundamentam. Entendemos que as políticas educacionais devem estar cada vez mais perto do aluno, apresentar propostas mais específicas do que generalizadas, pensar na diversidade do seu público, inseri-los não somente pedagogicamente, mas socialmente, e observar que é necessário ultrapassar a ideia de transmissão de conteúdo para os alunos do campo, ser flexível no tempo pedagógico conforme preconiza a legislação. Por fim, essa constatação de dados pesquisados não garantirá a mudança nos moldes do que deveria ser esta política, pois tais mudanças devem ser efetivadas por meio das políticas públicas. Entre o panorama apresentado, os desejos de mudanças e a transformação social, está o modelo capitalista com muitas contradições, às quais para serem superadas faz-se necessário uma luta conjunta de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. *Boletim Germinal* – Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, nº 9, nov. 2009.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei Federal nº 9.394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996a.
- _____. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996*. Modifica os Artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996b.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- _____. *Lei nº 10.880, de 09/06/2004*. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- _____. *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. Brasília, 2007.
- _____. *Resolução nº 03 do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28/03/2007*. Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília, 2007.
- _____. *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. Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.
- _____. *Lei nº 11.947, em 16/06/2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009.
- _____. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.
- _____. *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). Brasília, DF, 2010b.

_____. *Lei 12.695, de 25 de julho de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

_____. MEC/FNDE/SAPE: *Sistema de Assistência a Programas e Projetos Educacionais*. Brasília: MEC, 2013.

_____. MEC/FNDE/SAPE: *Sistema de Assistência a Programas e Projetos Educacionais*. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Decreto 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. Brasília, 2014.

CALDART, Roseli. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Por Uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, v. 4. Brasília, 2002, p. 18-25.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Brasil. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em 22 de Out. 2017.

_____. *Censo Demográfico 2016*. Vitória da Conquista, BA, 2017. Disponível em: <<http://www.censo2016.ibge.gov.br>> Acesso em 22 de Out. 2017.

LASWELL Laswell, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

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

MEIRELES, Hely Lopes. *Direito Municipal Brasileiro*. 16. ed. São Paulo: Malhdoeiros, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para a Além do Capital*. 2 ed. Boitempo: São Paulo, 2008.

PERRY, Anderson. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. *Resolução nº 004/2004*. Aprova Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, 2004.

Programas... - Arlete R. dos Santos e Elisângela A. M. Cardoso

SANTOS, Arlete Ramos dos. *Os movimentos sociais do campo e a reforma agrária do consenso*. Relatório de Pós-Doutorado submetido à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP. Araraquara/SP, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação e Sociedade*, Out 2007, vol. 28, nº 100, p. 1231-1255.

EVANGELISTA, José Carlos Sena; SANTOS, Cátia Regina; SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos. A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar. *Anais do XI Colóquio do Museu Pedagógico*. UESB. 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos. ; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente e educação do campo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Online). v. 11, p. 209 -238, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006, p. 20-45.

Submetido em Dezembro 2017

Aceito em Fevereiro 2018

Publicado em Maio 2018