



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO RENATO BALIEIRO FERREIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NO MUNICÍPIO
DE BREVES-MARAJÓ-PA: subações para educação do campo**

São Carlos – SP
2025

RAIMUNDO RENATO BALIEIRO FERREIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NO MUNICÍPIO
DE BREVES-MARAJÓ-PA: subações para educação do campo**

Dissertação¹ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos – SP
2025

¹ Financiada por Bolsa da Capes.

Folha de Aprovação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Autor: Raimundo Renato Balieiro Ferreira

Título da Dissertação: A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES – MARAJÓ – PA: subações para a
educação do campo

A presente dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela banca examinadora.

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Instituição: UFSCar



Documento assinado digitalmente
LUIZ BEZERRA NETO
Data: 02/12/2025 18:06:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura: _____

Membro 1: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

Instituição: UFSCar



Documento assinado digitalmente
MARIA CRISTINA DOS SANTOS
Data: 02/12/2025 22:15:19-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura: _____

Membro 2: Profa. Dra. Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Instituição: UFAM



Documento assinado digitalmente
MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS
Data: 05/12/2025 07:23:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura: _____

Membro 2: Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Instituição: UFSCar



Documento assinado digitalmente
MANOEL NELITO MATEUS NASCIMENTO
Data: 03/12/2025 10:50:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura: _____

São Carlos – SP

2025

Ficha Catalográfica

São Carlos – SP

2025

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1969, p. 25).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, sabedoria e saúde que me sustentaram durante toda esta caminhada acadêmica. A toda a minha família: irmãs e irmão, e especialmente, a meus pais, a quem dedico meu mais profundo reconhecimento e agradecimento.

A minha mãe (*In memoriam*), Maria de Nazaré Balieiro da Silva (esta que foi uma das primeiras professoras em sala de aula), pelo apoio, incentivo e cobranças desde os primeiros anos de minha vida estudantil, os quais me permitiram trilhar este percurso e chegar até aqui.

Aos meus filhos, Ana Carolina Gomes Ferreira, Jean de Jesus Gomes Ferreira e Alison da Silva Porto. A minha querida esposa e companheira, Solange Pereira da Silva, que contribuiu grandiosamente nesta árdua, desafiadora, e, ao mesmo tempo, *gratificante* caminhada.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação – UFSCar, especialmente da linha de pesquisa “Estado, Política e Formação Humano”, por serem fundamentais na minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC-UFSCar), pela parceria, pelas trocas de conhecimento, pelo apoio mútuo ao longo desta jornada, pela acolhida, pela amizade, pelas contribuições valiosíssimas.

De forma especial, agradeço a meu orientador, Professor Dr. Luiz Bezerra Neto, pela maneira com que conduziu a orientação desta dissertação, sempre muito sábio, atencioso, paciente, competente, pela forma carinhosa, atenciosa, acessível e humana com que me recebeu.

Ao Professor Dr. Manoel Nelito Nascimento, pelo honroso convite para realizar o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) em sua disciplina, pelos livros que me presenteou, pelos conselhos.

À Professora Dr^a Maria Cristina dos Santos, pelos conhecimentos transmitidos nas aulas e por ser sempre tão acessível e humana.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPS), pela concessão da bolsa de mestrado, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa com uma relativa segurança financeira.

À parcela da população do município de Breves, com sua fundamental colaboração para o desenvolvimento deste estudo: especialmente técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, com destaque para os professores do Campo e as comunidades ribeirinhas.

A todas os sujeitos entrevistados, por sempre se colocarem à disposição, seja presencialmente, ou via telefone/*WhatsApp*, ou *e-mail*, os quais não mediram esforços para nos atender.

À Secretária Municipal de Educação, a Diretora de Ensino da SEMED, a Diretora de Ensino do Meio Rural. Nesse contexto, não poderia deixar de fora desses agradecimentos a companhia especial dos nossos cães Sol e Amora, os quais me faziam companhia e só dormiam quando eu ia dormir.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu sincero agradecimento a cada gesto de apoio, que de alguma forma deixou uma marca importante em minha trajetória, agradeço. *Obrigado!*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas dos municípios do Marajó em 2023.....	67
Tabela 2 - Indicadores de aprovação, reprovação e abandono	71
Tabela 3 - Distorção idade-série da Educação do Campo e Urbano no Ensino Fundamental Anos Finais do Município de Breves, do ano de 2006 a 2023	72
Tabela 4 - Número de matrícula em 2023 no município de Breves	73
Tabela 5 - Obras inconclusas do PAR no município do Breves (2014-2019)	85
Tabela 6 - Número de reprovação das Escolas do Campo (2010-2022)	92
Tabela 7 - Síntese do PAR (2020-2021-2023)	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Reprovação e abandono em 2015 nas Escolas do Campo – Anos Iniciais	85
Gráfico 2 - Resultados dos Anos Iniciais da Educação do Campo – Breves (2019)	91

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Tese e Dissertação	21
Quadro 2: Critérios de Pontuação do PAR	58
Quadro 3: Indicadores de resultados do PAR.....	61
Quadro 4 - Diagnóstico do Plano de Metas e Compromissos.....	76
Quadro 5 - Transferência de Recursos PDDE-Campo extra rural	80
Quadro 6 - Ação e subação do PAR entre 2011 a 2014 do município de Breves.....	81
Quadro 7 - Ações do PAR 2017 a 2019: iniciativas para a Educação do Campo.....	88
Quadro 8 - Infraestrutura das Escolas do Campo de Breves (2019)	91
Quadro 9 - Síntese das Entrevistas	98

LISTAS DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANEB — Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD — Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM — Banco Mundial

CAE — Conselho de Alimentação Escolar

CAR — Cadastro Ambiental Rural

CEB — Câmara de Educação Básica

CEPAL — Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina

CF/1988 — Constituição Federal de 1988

CME — Conselho Municipal de Educação

CNE — Conselho Nacional de Educação

CPT — Comissão Pastoral da Terra

DF — Distrito Federal

EC — Emenda Constitucional

EJA — Educação de Jovens e Adultos

FIES — Financiamento Estudantil

FMI — Fundo Monetário Internacional

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEPEC/UFSCar — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/Universidade Federal de São Carlos

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFET — Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE — Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC — Ministério da Educação

MPPA — Ministério Público do Estado do Pará

PAR — Plano de Ações Articuladas

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PDDE-Campo — Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo

PDE — Plano de Desenvolvimento da Escola

PDE/MEC — Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA — Programa Escola Ativa

PES — Planejamento Educacional para as Secretarias

PIB — Produto Interno Bruto

Pnad — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES — Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE — Plano Nacional de Educação

PPP — Projeto Político Pedagógico

PROEJA — Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proinfo-Campo — Programa Nacional de Tecnologia Educacional para o Campo ()

PROJOVEM — Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONERA — Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI — Reformulação e Expansão das Universidade Federais

SECADI — Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED-Breves — Secretaria Municipal de Educação de Breves

SIMEC — Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SINAES — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINTEPP — Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

SME — Secretaria Municipal de Educação

SNE — Sistema Nacional de Educação

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZAP — Zonas de Atendimento Prioritário

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar em que medida a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves-PA. A investigação está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, por entender que a construção, à luz do referencial marxista, apresenta possibilidades de compreender as contradições das políticas que envolvem o objeto de investigação, pois, como resultado da produção humana, dentro da sociedade capitalista, pode apresentar contradições históricas. Para o alcance do objetivo, elencou-se os objetivos específicos, entre os quais estão: Estudar a política de implementação do PAR, com vista a identificar possíveis melhorias para a Educação do Campo no município; Analisar os resultados da implementação da Escola Ativa para a formação de professores; Identificar os avanços para a Educação do Campo a partir das subações do PAR. O estudo foi realizado por meio da revisão bibliográfica, análise de documento e entrevistas semiestruturadas. Adotou-se como recorte temporal o período de 2008 a 2022, com a perspectiva de compreender o cenário previsto pelos elaboradores do PAR no município, e os ordenamentos político e administrativo, para ajustamento da educação às estratégias da política nacional com vista às melhorias na Educação do Campo no município. Os resultados indicam que o contexto educacional em tempos presente no Marajó, em específico, a Educação do Campo, configura-se com bastante heterogêneo, de forma que, manuais e planos padronizados e protocolos não correspondem as necessidades de aprendizagens, nem solucionam demandas da educação local. O PAR deve ser substituído por um processo em que haja novos debates abordando a emergência de que os municípios precisam assumir o papel de planejador e executor de sua política educacional, considerando a grande diversidade do território marajoara, a heterogeneidade dos povos das águas e florestas, fazendo valer o direito ao acesso, a permanência com qualidade e efetivação dos direitos negados historicamente para as populações.

Palavra-chave: Plano de Ações Articuladas; Educação do Campo; avanços na qualidade da educação; Breves-Marajó-PA

ABSTRACT

This research aims to analyze to what extent the implementation of the Articulated Action Plan (PAR) contributed to the improvement of Rural Education in the municipality of Breves-PA. The investigation is based on Historical-Dialectical Materialism, as it understands that the construction, in the light of the Marxist reference, presents possibilities of understanding the contradictions of the policies that involve the object of investigation, since, as a result of human production, within the capitalist society, it can present historical contradictions. In order to achieve the objective, the specific objectives were listed, among which are: Study the implementation policy of the PAR in order to identify possible improvements for Rural Education in the municipality; Analyze the results of the implementation of the Active School for teacher training; Identify the advances for Rural Education between the years 2008 to 2022 based on the PAR sub-actions. The study was carried out through bibliographic review, document analysis and semi-structured interviews. The time frame adopted was 2008 to 2022, with the aim of understanding the scenario predicted by the PAR developers in the municipality, and the political and administrative arrangements, to adjust education to national policy strategies with a view to improving rural education in the municipality. The results indicate that the current educational context in Marajó, specifically Rural Education, is quite heterogeneous, so that standardized manuals, plans, and protocols do not meet learning needs, nor do they solve local education demands. The PAR must be replaced by a process in which there are new debates addressing the emergency that municipalities need to assume the role of planner and executor of their educational policy, considering the great diversity of the Marajó territory, the heterogeneity of the peoples of the waters and forests, enforcing the right to access, quality permanence, and the realization of rights historically denied to the populations.

Keywords: Articulated Action Plan; Rural Education; advances in the quality of education; Breves-Marajó-PA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa.....	16
2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990	32
2.1 As reformas educacionais a partir dos anos 1990.....	32
2.2 A luta por direito e a Educação do Campo frente as políticas de cunho neoliberal	38
2.2.1 O Programa Escola Ativa e sua interface com a Educação do Campo	44
3 CONTEXTO, PRINCÍPIOS E ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	53
3.1. O contexto de implementação do PAR	53
3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação como instrumento de centralização e controle das políticas educacionais que focam na qualidade da Educação.....	55
3.3 As diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	63
3.4 Plano de Ações Articuladas e a estratégia do Ministério da Educação para concretizar o regime de colaboração	64
4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES: análise das subações para a Educação do Campo	71
4.1 Arquipélago do Marajó: alguns indicadores	71
4.2 O município de Breves-Marajó-PA: contexto histórico.....	76
4.3 A implementação e execução do PAR Breves-PA e a subação para Educação do Campo.....	82
4.3.1 A primeira fase do PAR – 2008 a 2011 no município de Breves	82
4.3.2 A segunda fase de implantação do PAR: 2011 a 2014	87
4.3.3. A terceira fase de implantação do PAR – 2017 a 2018, 2019	93
4. 4 A quarta fase de implantação do PAR – 2021 a 2023	99
4.5. O PAR Breves-PA e a concretização das ações: a percepção dos sujeitos entrevistados	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICES	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	136
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	138
ANEXOS	144

ANEXO A – RELATÓRIO PÚBLICO	144
ANEXO B – SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE – MODELO PAR 4.....	148
ANEXO C – SIMEC – SISTEMA INTEGRADO DE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	149
ANEXO D – TERMO DE COOPERAÇÃO	151

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa “O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Educação do Campo do município de Breves-Marajó-PA, período de 2008 até 2022”. O ponto de partida para a investigação resulta das inquietações acerca das leituras e análises das políticas de reforma do Estado Brasileiro empreendidas na década de 1990, orientadas pelo ideário neoliberal e modelo de Gestão de Resultados, e avanços da qualidade da Educação Básica em todo o território nacional.

Especificamente na década de 1990, o Estado Brasileiro é sujeito de reforma (Bresser-Pereira, 1997), sob o argumento de modernização na gestão pública e a implantação de um aparelhamento de um Estado regulador (Afonso, 2019; Maroy, 2008). Notadamente, percebe-se o distanciamento do Estado da administração pública, e de suas atribuições existentes, passando por uma redefinição do seu papel, pautado no discurso de enxugamento da máquina pública, que se caracterizava por um processo conhecido como Estado Mínimo², para atendimento da classe trabalhadora que não tem acesso aos meios de produção.

Arelado à redução do papel do Estado vem o processo de privatização do que é estatal, com o mercado comandando as ações do Estado; e suas intervenções são de acordo com o interesse do capital, baseado em um discurso de “eficiência” e “eficácia”, cuja boa qualidade e excelência está no que é privado e a deserção do que é público, sob a narrativa da burguesia de ineficiência, o desperdício e a corrupção, reforçando a dicotomia entre público e privado.

O Estado tem como principal função garantir condições para a produção, adequando a sociedade civil aos interesses econômicos, bem como administrar os recursos públicos. Nesse sentido, as reformas do aparelho do Estado apontam para a centralização da União com relação a criação e a fiscalização das políticas públicas, tendo o Estado uma atuação de regulador das políticas, cabendo aos demais entes federados a incumbência de apenas administrar e prover serviços à sociedade. A veiculação do Estado ao interesse do capital e os formatos da educação é explicada por Frigotto (2017, p. 27), no sentido de que:

A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis. Nota-se, entretanto, que a noção de capital

² A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção; e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/>. Acesso em: 20 jan. 2025

humano foi produzida no contexto da especificidade da crise do sistema capitalista, na primeira metade do século XX, uma crise circunscrita a regiões e cíclica.

O estudo de Maués (2003, p. 93), ao analisar os documentos produzidos sobre a reforma da educação, apresenta um panorama das reformas internacionais e sua relação direta com as reformas educacionais brasileira, destacando a influência direta dos Organismos Internacionais e Agências Multilaterais, como por exemplo, “o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) [...]”. Entre esses documentos citados pela autora, destaca-se o documento da “Comunidade Europeia, que estabeleceu 16 indicadores de qualidade a serem atingidos pelos países pertencentes à Comunidade Europeia, relativos, dentre eles, à leitura, matemática, língua estrangeira, formação de professores” (Maués, 2003, p. 93).

Os indicadores traduzem a ideia de que a melhoria da qualidade da educação deve seguir parâmetros quantitativos, de gestão compartilhada, indução de Programas de Educação, elaboração de diagnósticos, instrumentos de gestão e financiamento. De acordo com Oliveira (2009a, p. 256), as reformas educacionais foram iniciadas ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), “buscou consolidar a figura do Estado gerencial, com capacidade de regulação social, mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade dos serviços sociais”.

Essa tendência, continuada no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, com a prática de fomento de créditos sociais, diagnóstico de caráter participativo, financiamento e implementação de políticas educacionais descentralizadas, com a finalidade de melhoria da qualidade da educação, sendo o PAR uma dessas expressões implementados como planejamento de gestão compartilhada, para promover avanços na educação brasileira.

Esses resultados vêm sendo questionados através de pesquisas já realizadas. Para Valadão (2015, p. 8), “os programas educacionais é uma forma pela qual os municípios são conduzidos a aceitarem as políticas induzidas pelo governo federal por não possuírem autossuficiência administrativa e financeira para implementarem suas próprias políticas”. Na perspectiva de Souza (2015, p. 161), “a estrutura do PAR é predeterminada, o que facilita o preenchimento das ações, mas ao mesmo tempo nega a participação efetiva, pois esta, no processo de elaboração, é controlada”.

A dissertação de Costa (2014) apresenta a investigação sobre o PAR desenvolvido no município de São Sebastião da Boa Vista-PA e a sua configuração como instrumento para implementar o Regime de Colaboração entre os entes federados. As conclusões da autora revelam que a implantação do PAR “representou uma inovação no planejamento do trabalho

da Secretaria Municipal de Educação [...] revelou a fragilidade de articulação e de cumprimento das metas, e da efetividade de um legítimo regime de colaboração entre os entes federados”.

A dissertação de Cardoso (2013) dialoga sobre o PAR e suas interfaces no conjunto de ações previstas no Plano Municipal, na observância da dimensão da gestão educacional no município de Portel-PA, no período de 2007 a 2010. Os resultados indicam “a indução dos municípios a implementarem um modelo de planejamento calcado numa lógica gerencial, ao fomentar a inserção nos programas de formação governamentais” (Cardoso, 2013, p.18).

Os autores destacam que os municípios aceitam as políticas por não possuírem forma de se autossustentarem, e as políticas dependem do formato como estão coordenadas. Segundo Martins (2012), o PAR trouxe benefícios e contradições, porque “esses avanços se desenvolveram por meio de imposição do Governo Federal ao Governo Municipal, devido ao seu baixo IDEB e culminou em perda de autonomia municipal”.

Dessa forma, a compreensão de qualidade da educação expressa no PAR como um instrumento de gestão, que permite diagnosticar os problemas e solucionar, por meio dos planos e implementação de Programa, direcionada para a Educação Básica nos municípios, nos direcionou a investigar as limitações ou os resultados significativos no município de Breves, no sentido de entender o cumprimento ou não do acesso a uma educação de qualidade nas Escolas do Campo, que é um direito garantido pelo conjunto da legislação.

Nesse âmbito, para entender como esse instrumento de gestão se materializou no município de Breves, definiu-se como questão-problema: **“Em que medida a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves-PA?”** Para o aprofundamento do problema, elencaram-se as seguintes questões norteadoras:

1. Como o PAR contribuiu para a melhoria da Educação do Campo?
2. Quais os mecanismos de acompanhamento/avaliação do PAR que o município tem adotado?
3. As metas traçadas contribuíram para os avanços da Educação do Campo?
4. Quais as melhorias se registram no processo de formação continuada de professores a partir da Escola Ativa?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como **a implementação do PAR contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves-PA**. Para o alcance do objetivo, elencou-se os objetivos específicos, entre os quais estão:

- Estudar a política de implementação do PAR com vista a identificar possíveis melhorias para Educação do Campo no município.
- Analisar os resultados da implementação da Escola Ativa para a formação de professores.
- Identificar os avanços para a Educação do Campo entre os anos de 2008 a 2022 a partir das subações do PAR.

Adotou-se como recorte temporal o período de 2008 a 2022, com a perspectiva de compreender o cenário previsto pelos elaboradores do PAR no município, e os ordenamentos político e administrativo, para o ajustamento da educação às estratégias da política nacional com vista às melhorias.

A pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para o aprofundamento das pesquisas sobre o PAR e as políticas definidas nos municípios da Região Norte, para a Educação do Campo, sobretudo nos municípios localizados no Arquipélago do Marajó-PA, pois ao longo do levantamento bibliográfico foram localizadas as dissertações de Cardoso (2013), Costa (2014) envolvendo os municípios do Marajó.

Nas minhas experiências como servidor técnico da Secretaria Municipal de Educação e Professor Especialista em Educação Especial, observei o movimento de construção e elaboração do PAR do município, bem como o debate acerca da melhoria da oferta e permanência da Educação do Campo. Havia uma projeção de avanços para a formação continuada de professores do Campo através do Programa Escola Ativa implementado a partir das subações do PAR, mas não foram encontrados registros na Secretaria Municipal de Educação sobre o referido Programa.

Foi relevante, igualmente, estudar a temática, em razão da necessidade de evidenciar os estudos no estado do Pará, em específico do município de Breves, que faz parte da Região de Integração, constituído para facilitar o planejamento de ações governamentais. Como instrumento de planejamento, o PAR foi implementado para facilitar a captação de recursos destinados à educação; tais fatos reforçaram as minhas inquietações, para elaboração do problema de minha pesquisa, na perspectiva de entender a implementação do PAR, com vista a identificar as melhorias para a Educação do Campo no município de Breves e a efetivação da colaboração entre os entes federativos.

1.1 Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

Considerando a relevância da pesquisa, adotou-se como pressupostos teórico-metodológicos a abordagem do Materialismo Historico-Dialetico, partindo do entendimento de

que a ciência da educação e a formação humana, que interessam para a classe trabalhadora do campo, precisam circundar na natureza de superação da dicotomia, envolvendo o homem e a cultura; e as instituições de ensino carecem de mudanças, configurando-se verdadeiramente em espaços imprescindíveis de apropriação e produção do conhecimento sistematizado em seus contornos mais desenvolvidas. Na concepção de Marx, em sua obra *O Capital* (2013, p. 89):

Apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. [...] a investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear o seu nexos. Somente depois de ter consumado tal trabalho é que se pode ocupar adequadamente o movimento real.

É importante destacar que o método de pesquisa, em Marx, não segue um manual de investigação (Netto, 2011). Autores como Frigotto (2010) e Silva (2021) ressaltam que nortear-se por esses referenciais marxistas é uma missão de bastante complexidade. Sob a ótica da dialética, não é factível (Netto, 2011) ritualizar a pesquisa em etapas estanques – o pesquisador é instigado a investigar para além da realidade objetiva dos fatos.

Para Netto (2011), não há um caminho pronto e fidedigno a ser percorrido pela ciência, e as bases da teoria marxista somente serão fundamentais quando a pesquisa realizada nortear os caminhos a serem trilhados para conhecer a realidade histórica. Em uma perspectiva marxista, pesquisar nos exige compreender a totalidade para entender as contradições existentes. De acordo com Frigotto (2010, p. 89), “no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mais a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade social [...]”.

Nos contornos de uma educação e formação humana, depreende-se a correspondência entre práticas educativas direcionando-se a um foco de modo intencional e o conhecimento científico sistematizado e produzido historicamente pela humanidade (Saviani, 2013a). De acordo com os marcos históricos que antecedem a Modernidade até o período Moderno, que compreende o século XVI, o processo educacional e o trabalho foram desenvolvidos por grupos humanos, de modo preceituado e com um objetivo proposital e ponderado a partir do contexto das relações sociais e coletivas da sociedade, que, de modo organizado, vem sendo transmitido de geração para geração no decorrer do tempo.

Para Marx (2011), toda e qualquer produção que se apresenta na atualidade é resultado do trabalho de tempos passados que vem sendo acumulado historicamente. Essencialmente, “o trabalho e, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem,

por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2011, p. 255).

Tais fatos demarcam que tudo que existe na História são produções humanas, as quais são forjadas com o suporte de conhecimento resultante do processo educativo e diversas lutas sociais nos contextos sociais históricos que possibilitaram o desenvolvimento singular dos sujeitos. Todavia, na sociedade capitalista, as potencialidades humanas e a formação recebida parecem buscar atender às demandas históricas do capitalismo.

Essa conjuntura não é devido ao acaso, pois quem mantém a concentração de renda torna-se hegemônico, pois detém o poder e o prestígio no meio que habita. Corroborando com Silva (2021, p. 49), ao longo do processo histórico,

Desenvolveu-se novas formas diferenciadas de pensar acerca da produção e de seus ganhos econômicos, e essa forma de objetivação dos elementos produzidos pelas relações de trabalho vincula-se ao aparecimento da propriedade privada, provocando a divisão social do trabalho, ou seja, motivando a divisão de classes sociais e repercutindo em cada indivíduo as diferenciações determinadas pelas condições sociais existentes, pois [...] a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual cava um abismo entre a teoria e prática, provocando o exílio da teoria para fora da prática [...]

O trabalho como categoria social e desenvolvimento da vida foi sendo moldado de acordo com os interesses sociais e econômicos. Para Sousa Júnior (2010) e Silva (2021), o trabalho é a atividade que representa a condição fundamental da existência humana, contudo sobre a influência da sociedade capitalista e as modificações no sistema de produção, explicam. Conforme Sousa Júnior (2010, p. 60):

O trabalho adquire conotação danosa, porque, de atividade autorrealizadora do ser humano, transforma-se radicalmente dentro das sociedades de classe. Particularmente na sociedade capitalista “[...] como trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho assalariado, ele passa a ser central para sua sustentação de uma forma particular de sociedade, da ordem do capital [...]”.

Nesse sentido, o trabalho social foi perdendo sua significação social e ficando visíveis apenas os aspectos puramente físicos, mercadológicos, ajustado pela divisão do trabalho, e, consequentemente, pela divisão da sociedade em classes antagônicas, como explicam Marx e Engels (2007).

Nas circunstâncias anunciadas, “o trabalho, ainda que alienado, não perde o princípio educativo, o qual se revela acima de tudo pelo seu caráter contraditório [...] O que está em jogo é a formação do sujeito potencialmente revolucionário [...]” (Sousa Júnior, 2010, p. 88). Em uma perspectiva marxista, o princípio da união trabalho e ensino pressupõe formas e instrumentos de formação humana, e a escola também se constitui como um dos espaços de

lutas sociais pela democratização do conhecimento, e, desse modo, alcançar a emancipação social (Sousa Júnior, 2010).

Assim, temos a compreensão que as categorias da concepção do Materialismo Historico-Dialetico são essenciais para analisarmos o PAR e as ações que foram direcionadas para a melhoria da qualidade da Educação do Campo. A categoria contradição e a historicidade nos permite analisar como as políticas neoliberais começaram a ser constituídas e se propagaram nos discursos da reforma do Estado, para provocar as mudanças de governabilidade, implementação da nova gestão pública, descentralização, autonomia, seguindo, assim, as orientações da cartilha neoliberal para promover a redução de custo, eficiência e eficácia nas políticas sociais, retiradas de direitos.

A categoria da mediação se faz importante para apreender como a política de planejamento prosseguiu norteando os rumos da oferta da educação e sua estrutura de funcionamento dentro do regime de colaboração entre os entes federado, ou seja, entender a política educacional como um complexo, que é determinado por outros complexos sociais, e assume diferentes formas nos contextos sociais, para o qual foi pensado. A partir desse contexto, e ancorada em Kuenzer (1997), Silva (2021, p. 50) explica que:

Desse ponto de vista, a relação educação e trabalho como prática sócio-histórica ganhou função de formação de recursos humanos para atendimento dos quadros de trabalhos que foram sendo exigidos com o avanço do capital, incorporando, no âmbito da organização da escola, formas diferenciadas de qualificação do trabalhador, semelhantes aos processos gerados na divisão do trabalho, que, em alguns casos, [...] se atém, quando muito a ensinar a executar algumas operações sem que haja a preocupação de ensinar os princípios teóricos e metodológicos que a sustentam.

A educação e formação humana dentro da sociedade capitalista sofre, historicamente, a contrariedade de produzir possibilidades de mudanças e superação, assim como reproduz processos de regulações e intervenções de acordo com interesses econômicos, sociopolítico e cultural da classe dominante hegemônica; desse modo, precisamos compreender as políticas educacionais em sua totalidade social, de como os programas e projetos de educação são constituídos e mediados por outros elementos políticos que se articulam com o projeto de sociedade, internalizada através dos parâmetros da lógica do capital.

A literatura marxista especializada por autores como Frigotto (2001), Saviani (2013a) e Konder (2009) vem comprovar que o embate entre as classes sociais oposicionistas revelado ao decorrer do processo histórico é contraditório. E que além de ser refletido nas relações de trabalho, também é reproduzido dentro do sistema educacional, no qual sua estrutura é embrionária da origem de classe.

Nesse contexto, a classe dominante, afora manter o controle e o processo de regulação da sociedade em seu benefício, privilégio este adquirido com a divisão social do trabalho, também se dedicou a aprofundar e regular o conhecimento para tirar proveito em seu favor, como por exemplo, utilizando os avanços da ciência para potencializar o processo de produção (Frigotto, 2010; Konder, 2009; Silva, 2021).

Portanto, o controle das ideias e do pensamento permite um profícuo conhecimento por parte da classe burguesa sobre as produções teóricas e ideológicas, ou seja, “as ideias dominantes são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material dominante da sociedade” (Marx, 2011, p. 47). Tais questões nos permitem entender que essa classe compreende plenamente as potencialidades e as fragilidades de seus autores, seja porque estes dispõem de um conhecimento de mundo limitado, seja porque realmente acreditavam no bem-estar da sociedade e por estarem vinculados às ideias da classe dominante.

Do ponto de vista da dialética marxista, quando se vislumbra um objeto de estudo, todas as questões devem ser problematizadas nas suas múltiplas determinações, para entender os elementos que se apresentam na materialidade dos fatos. Retomando ao objeto da pesquisa, as políticas educacionais precisam ser compreendidas a partir de uma totalidade social, por exemplo, como os programas e projetos de educação são constituídos e mediados por outros elementos políticos, que se articulam com o projeto de sociedade, internalizada através dos parâmetros da lógica do capital.

Sendo assim, investigar de que forma a implementação do PAR através das subações contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves torna-se uma tarefa crucial, apesar de complexa, uma vez que há uma diferença significativa entre assegurar a concretização e a efetivação de programas do Governo Federal que visam assegurar a melhoria da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como promover a superação do quadro de extrema desigualdade na gestão educacional do campo (Hage, 2014).

Para Almeida (2016, p. 23), a mediação do PAR no âmbito da política neoliberal, “se apresenta como modelo de planejamento plurianual, sistêmico, articulada nas redes de ensino, viando superar a visão fragmentada e descontínuas das políticas educacionais brasileiras”, todavia “existe um envolvimento partidário maior, com impactos mais diretos sobre a administração local”.

De modo geral, a efetivação das políticas públicas educacionais, direcionadas para a Educação Básica, são desenhadas a partir da autonomia, da descentralização e regime de cooperação, entretanto, explica Almeida (2016, p. 24), “pode requerer flexibilidade no que se

refere à sua execução; planejamento participativo; envolvimento dos movimentos sociais; articulação entre os sistemas de ensino; [...] ajuste às diversas realidades”.

A elaboração desta pesquisa, à luz do referencial marxista, acena para a compreensão política de política do PAR; é fruto da ação humana, constituída na sociedade capitalista e atrelada aos interesses do capital, portanto, são contraditórias. Ao mesmo tempo que exige processos de gestão participativa entre os gestores, funcionamento do regime de colaboração, descentralização dos recursos, assistência técnica financeira, promove precarização da assistência financeira, responsabilização exclusiva dos municípios.

À vista disso, levando em conta que a análise teórica na construção da pesquisa científica demanda a compreensão de que os resultados não são alcançados sem pensar como ocorre essas mediações, o grande desafio em adotar como referencial teórico o Materialismo Histórico-Dialético é buscar compreender e analisar como esses processos são constituídos na realidade.

Nesse sentido, utilizou-se da pesquisa bibliográfica no Banco de Dissertação e Tese da Capes, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a finalidade de inventariar a produção já existente acerca do objeto de pesquisa, utilizando as palavras-chave “Plano de Ações Articuladas” e “Educação do Campo”. Foram encontrados 129 resultados para “Plano de Ações Articuladas” e “Educação do Campo”, e foram selecionadas nove dissertações e duas teses, que se aproximavam do objeto de estudo, e por universidades, conforme apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Levantamento de Tese e Dissertação

Ano/Nível/Autor	Tema	Universidade
Tese Knopf (2022)	<i>Recursos federais para Educação do Campo no Brasil (2004-2020): elementos para a construção de uma política pública</i>	Universidade Federal do Paraná
Dissertação Antunes (2012)	<i>A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da Educação Básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)</i>	Universidade Católica Dom Bosco
Dissertação Souza (2020)	<i>Avanços e retrocessos dos programas educacionais do PAR nas escolas do campo do município de Itagibá-BA</i>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dissertação Soares (2022)	<i>Avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do PAR no território sertão produtivo/BA</i>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dissertação Souza (2023)	<i>A Educação do Campo e o PAR em municípios da Bahia: análise a partir da Dimensão – Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos nos territórios de identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano</i>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Tese Albuquerque (2013)	<i>Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao PAR</i>	Universidade de Brasília, Brasília
Dissertação Martins (2012)	<i>O PDE/MEC e sua efetivação por meio do PAR em São Miguel do Guamá/PA. 2012.</i>	Universidade Federal do Pará,

Dissertação Caldas (2013)	<i>PAR na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: o processo de implantação dos conselhos escolares (2007-2010)</i>	Universidade Católica Dom Bosco
Dissertação Costa (2014)	<i>A implantação do PAR em São Sebastião da Boa Vista/PA: ações concretas ou pressupostos para o regime de colaboração?</i>	Universidade Federal do Pará
Dissertação Sousa 2015	<i>O PAR e a Gestão Educacional do Município de Altamira/PA</i>	Universidade Federal do Pará
Dissertação Silva (2018)	<i>A formação continuada docente no contexto da política de Educação de Cametá/PA: as implicações do PAR no período de 2007 a 2014</i>	Universidade Federal do Pará UFPA-Campus de Cametá
Tese Farias (2017)	<i>O PAR: o regime de colaboração na relação entre o governo municipal de Belém e o Governo Federal</i>	Universidade Federal do Pará
Tese Cardoso (2013)	<i>PAR: Política de Ação Sistemática do PDE. O município de Portel no Arquipélago do Marajó</i>	Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaboração do autor (2024) com base em Dissertações e Teses. Capes/BDTD. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

No mapeamento realizado, mostrou-se o estudo de Souza (2014) sobre a implementação do PAR no município de São Sebastião da Boa Vista - PA. Esse município está localizado na Ilha do Marajó, que compõe o conjunto de 17 municípios de integração. A autora concluiu fazendo destaques para a inovação do planejamento das Ações do PAR pela Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião, contudo indicou fragilidade de articulação e de cumprimento das metas, e da efetividade de um legítimo regime de colaboração entre os entes federados.

O levantamento das produções, indicou mediações diferenciadas durante o processo de implementação do PAR nos municípios. O formato gerencialista, com função redistributiva e supletiva, parece não atender o princípio da equidade na oferta da educação escolar, principalmente para as populações do Campo para atendimento das turmas multisseriadas (Souza, 2020).

Souza (2015) destaca que o Governo Federal definiu o sistema SIMEC para acompanhar a execução das metas e as ações previstas pelos municípios que assinaram o Termo de Compromisso do PAR, contudo, a definição do sistema e o trabalho de alimentação com as informações não foram garantias de cumprir com as assistências técnica e financeiras dos municípios. O estudo de Albuquerque (2013, p. 15) sugere que a “elaboração do PAR no âmbito dos sistemas públicos de ensino contrariou importante princípio do Plano de Metas/Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o qual prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar.” Na mesma linha de pensamento, estudo de Farias (2017, p. 18) sugere que o Programa do PAR “[...] aproxima-se de interesses mercantis, se apresenta como uma barreira para o compartilhamento da gestão educacional; valoriza um princípio empresarial”.

No cerne das discussões, registra-se número significativos de pesquisas sobre o PAR e as diferentes percepções sobre a sua materialidade. A centralidade do PAR e a educação do campo nas pesquisas indica a necessidade de desenvolver mais estudos, a fim de entender a efetividade desse regime de colaboração entre os entes federativos e as realidades locais.

Para o aprofundamento do estudo, foi utilizado da Análise Documental, porque os documentos “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico” (Evangelista, 2012, p. 9). Os documentos podem não expressar as “verdadeiras” intenções de seus autores, nem a “realidade”, mas pode fornecer pistas da sua constituição. Portanto, utilizou-se da análise dos documentos de base legal, tais como:

1. Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o documento que norteou a elaboração do PAR do município lócus da pesquisa;
2. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
3. O Termo de Adesão ao PAR, 2008 a 2022, do município de Breves;
4. Os documentos de Relatório Público do PAR de 2008 a 2022, na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação;
5. Planilhas do PAR, localizadas na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso a Informação.

Para aprofundar sobre o objeto de investigação desta pesquisa, foi realizada a entrevista semiestruturada, que na concepção de Gil (2002) esse tipo de instrumento de coletas de dados se sustenta por compreendermos os dados coletados dos sujeitos e analisar criticamente com base na abordagem da pesquisa anunciado. Desse modo, foram entrevistados três Técnicos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED-Breves) responsáveis pelo PAR e duas professoras.

Nesse contexto, foi construído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Nesse termo, estabeleceu-se alguns princípios éticos, entre eles, o anonimato da identificação das escolas e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por questões éticas, foi assumido o compromisso de não divulgar os nomes das escolas pesquisadas, nem dos sujeitos implicados na pesquisa, quer sejam os que compõem a Equipe Local do PAR, quer sejam das escolas.

Destaca-se que um dos quesitos para a escolha dos entrevistados foi justamente seu longo tempo de atuação profissional na rede municipal de ensino do município lócus da pesquisa, com experiências na condução dos Programas implementados em Breves, atuante em departamento da Educação do Campo e professora de classe multisseriadas.

A escolha do tema se dá devido o meu envolvimento pessoal e profissional com a Educação do Campo. Essa modalidade de ensino, no município de Breves está organizada através da área Urbana, e do meio Rural distribuída nos Distritos denominados de Sede Rural, Distrito do Curumu, São Miguel e Antônio Lemos, no total são 2051 escolas, dentre estas, 42 estão localizadas na área urbana, e 209 escolas localizados nas comunidades rurais, em áreas de águas e florestas e, em sua maioria de difícil acesso.

Após de mais de duas décadas de experiência no magistério, em um período de atuação que vai de 2002 até os dias atuais, atuando como professor em Classes Multisseriadas em Escolas do Campo, Professor de Educação Especial, Coordenador Pedagógico, Técnico Pedagógico Educacional, tanto na Educação do Campo quanto no ensino urbano, nos municípios de Breves, Melgaço e Portel, nos deu a possibilidade de fazermos uma análise sobre a estrutura e o funcionamento da Educação nesses municípios, evidenciando os mecanismos e o processo de gestão e acompanhamento pedagógico, as condições de trabalho e estudantis envolvendo a Educação do Campo e o Ensino Urbano.

A partir disso, compreendemos que tais questões são mais agravantes quando se trata da Educação do Campo. Pois percebe-se que há uma preocupação apenas com questões que cuidam das escolas localizada na área urbana, em descaso com o ensino do campo. Pois, diferente do profissional que atua no meio urbano, o docente que atua na educação do campo é levado assumir papéis que extrapolam a ação de sala de aula, o mesmo é forjado a difundir o conhecimento, de promover a integração social e cultural e econômica na comunidade escolar e de modo geral. Esse docente vivencia profundamente a cultura, as tradições, o cotidiano das pessoas que vivem no âmbito da Educação do campo, das florestas e das águas, assumindo um papel que no mínimo deveria ser assumido, e que são atribuições da instituição escolar. Isso porque, a educação e a escola do campo são incumbidas de realizar uma maior integração social, cultural e econômica, além de ser um veículo difusor de conhecimentos.

A respeito disso, Knaben e Santos (2015), explicam que os processos educativos ali desenvolvidos, tanto os escolares como os não escolares, principalmente os desenvolvidos pelos movimentos sociais, estão voltados para a busca de uma qualidade de vida que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo. Para tanto, são exigidas políticas públicas que

ultrapassem os estágios de projetos e programas descontínuos, emergenciais e fragmentados, que historicamente foram destinados para essas áreas. É sabido e fato que o desenvolvimento dessas propostas não passam somente pela escola, vai muito além das atribuições dessa instituição, mas, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem um papel fundamental nas mudanças que precisam ser efetivadas na realidade do campo (KNABEN e SANTOS, 2015, p. 10).

Atuar na Educação do Campo é um grande desafio diante as dificuldades, devido à falta de infraestrutura física, condições materiais e pedagógicas, gestão educacional e acompanhamento pedagógico, formação de professores e de profissionais de serviço de apoio; prática pedagógica, avaliação e recursos pedagógicos voltados para o campo. Os professores e Professoras do Campo vivenciam a materialidade dessa precariedade nas escolas multisseriadas, situação essa que está colocada nos estudos de Hage (2008), que mesmo, após terem se passado 15 anos de sua publicação, e com a construção de algumas escolas, tal realidade não é tão diferente em tempos presente, e que ilustram e retratam a precariedade dos lócus de ensino, que ainda continuam funcionam em barracões e salões de festas, igrejas e residências alugadas.

Com relação ao transporte e acesso, são longas distâncias percorridas para chegarem à escola, realizadas a pés, de barco, motor rabeta, bicicleta, a cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. São escolas distantes uma das outras onde os professores atuam de modo isolados. Essas condições adversas impõem a esses docentes sobrecarga de trabalho para além da docência, como faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, porteiro, agente de saúde, agricultor, o que impossibilita sua dedicação ao seu papel primeiro, que é sua atuação em sala de aula, que em condições precárias como já mencionada, por si só, já se torna um desafio desenvolver um ensino com o mínimo de qualidade.

O acompanhamento do trabalho pedagógico, é feito uma vez por mês, quando os professores vêm para sede do Município, tal serviço é realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação que fica no Meio Urbano (HAGE 2008, p. 1 e 2), o que corrobora com os estudos de *Caetano e Silva*, que diz que o assessoramento Pedagógico das escolas do campo é realizado pela equipe pedagógica que atua na SEMED, que fica localizada na sede do Município, e realiza visitas as escolas quando possível. Ao contrária das escolas da área urbana, as escolas do campo – com raras exceções - não têm qualquer outro órgão e/ou setor que lhes forneçam apoio pedagógico, exceto a referida coordenação (CAETANO e SILVA, 2016).

Neste sentido, a Lei nº 2.248/2012, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Breves, em seu Art. 114, inciso VII, diz que, entre uma série de elementos para o funcionamento da unidade escolar, e para a garantia da manutenção dos padrões de qualidade inerentes à oferta de ensino, cada unidade nucleada às escolas anexa, deverão dispor, no mínimo, de supervisão escolar e coordenação pedagógica, local ou itinerante (BREVES, 2012). Nesse processo, é visível de forma assistemática a negligência por parte do poder público municipal para com a educação do campo e consequentemente com o processo educacional, não obedecendo os padrões mínimos de qualidade da Educação no Campo, a qual é utilizada como cabide de emprego e curral eleitoral. Há uma carência política na formação dos professores, impossibilitando uma análise reflexiva e crítica por parte da maioria dos mesmos, muitos assuntos de extrema importância na vida do profissional e da população de modo geral não são debatidos, inclusive não são objetos de estudo nem das produções científicas, como por exemplo, formação docente, condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes, tampouco a dimensão política e econômica na formação do professor e da comunidade.

Mesmo diante de toda a precariedade da Educação do Campo no Município de Breves, não há transparência a respeito das questões acima pontuadas. Existente uma ausência gritante de informações e disponibilização de documentos por parte da gestão Municipal relacionado as questões retratadas nessa dissertação. E enquanto profissional da educação da Secretaria municipal de Educação, atuando nos departamentos que cuidam da Educação do Campo do município de Breves, entendo que contrariamente a todas as garantias efetivadas no plano das leis e documentos, é perceptível a partir de base empírica, que tais questões são mais agravantes quando se trata da Educação do Campo. Pois percebe-se que há preocupação apenas com questões que cuida da estrutura física das escolas localizada na área urbana, em descaso com as escolas da educação do campo, daí a opção pela escolha do tema dessa pesquisa.

Neste contexto, destaco de modo breve a minha trajetória profissional e pessoal, especialmente na Educação do Campo, assim como os motivos que nos levaram a desenvolver este estudo focalizado nessa modalidade de ensino. Sou sujeito oriundo do campo e, desse modo, minha vida estudantil iniciou-se na Educação do Campo. Nasci em uma comunidade ribeirinha às margens de um rio chamado Mapará Grande, no município de Melgaço – município paraense pertencente à Região de Integração do Marajó, fazendo limites com o município de Breves. Nesta localidade funcionava uma escola – uma turma multisseriada – na

qual minha mãe atuava como professora. Tal turma funcionava na sala da casa dos meus pais e foi improvisada para que as aulas acontecessem.

Algum tempo depois, essa turma foi fechada e todos os alunos foram transferidos para uma escola localizada em uma comunidade evangélica chamada Monte Horebe, situada nesse mesmo rio anteriormente mencionado, e também organizada em classe multisseriada. As aulas eram desenvolvidas nas dependências de uma igreja evangélica, e todos os dias eu e minhas duas irmãs precisávamos percorrer, remando no rio, em uma pequena canoa, um trajeto que durava em torno de uma hora e trinta minutos (1h30min) para ir e o mesmo período para voltar, totalizando aproximadamente três horas diárias de deslocamento.

É importante destacar que, nesse período, era bastante comum a ausência de aulas ao longo do ano letivo. Isso ocorria devido à falta de professores, pois havia grande dificuldade de contratação em razão do baixíssimo salário, associado ao atraso no pagamento. Desse modo, eram pouquíssimos os professores que moravam na sede do município e se disponibilizavam a deslocar-se até o meio rural para ministrar aulas. Até mesmo muitos professores leigos que residiam nas comunidades já não aceitavam mais exercer o magistério frente aos baixos salários e aos constantes e longos atrasos no pagamento. Foi o caso de minha mãe, que nunca recebeu nenhum provento em justa remuneração pelas aulas ministradas.

Compreendendo a necessidade de que eu e meus irmãos tivéssemos acesso a um ensino de melhor qualidade, meus pais decidiram que deveríamos migrar para a sede do município de Breves, município vizinho a Melgaço. No ano de 1990, comecei a estudar em uma escola improvisada que funcionava no Centro Comunitário do bairro onde morávamos. Essa escola fazia parte de um projeto desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), instituição pública que, nos anos 1990, no estado do Pará, prestava assistência social em diferentes áreas, como saúde, educação e assistência a crianças e adolescentes. A LBA foi extinta em 1995, dando lugar ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Depois de um período de aulas nesse projeto, alguns alunos com bom desempenho foram transferidos para a E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes, e eu fui um desses estudantes. Nessa escola, estudei entre 1990 e 1994, cursando da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1995, fui transferido para a Escola Maria Elizete Fona Nunes, também na cidade de Breves. Ingressei na 3ª etapa e, no ano seguinte, cursei a 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. Em 1997, iniciei o Ensino Médio – Técnico em Administração – e concluí em 1999, na mesma escola.

No ano de 2002, comecei a atuar no magistério apenas com o Ensino Médio, em duas turmas multisseriadas compostas por alunos do 1º ao 5º ano, na E.M.E.F. Santo Antônio, no rio Machaqualim, no município de Melgaço. No período de 2004 a 2011, atuei como professor da Educação do Campo em classes multisseriadas na Escola Boa Esperança, localizada em uma comunidade ribeirinha no rio Aramã Grande, Distrito de São Miguel, pertencente à SEMED-Breves, no município de Breves. Iniciei o curso de graduação em Pedagogia em 2007 e conclui em 2010.

No ano de 2012, passei a exercer a função de Coordenador Pedagógico na E.M.E.F. Joaquim Nunes Hortas, localizada na comunidade ribeirinha Lago do Jacaré, no rio Mapuá, Distrito de São Miguel, no município de Breves. Na ocasião, desempenhei o papel de Coordenador Pedagógico Itinerante acompanhando oito instituições escolares: uma escola núcleo e sete escolas anexas, percorrendo grandes distâncias para chegar a tais escolas. O trajeto era realizado por motor rabeta ou por longas caminhadas de difícil acesso, como deslocamento em áreas alagadas, sobre estivas (pontes improvisadas de troncos e galhos), além do esforço físico de empurrar embarcações em córregos, rios e igarapés, causando sobrecarga de trabalho. Ao final, acabávamos por não conseguir realizar todas as demandas propostas. Além dos desafios de deslocamento no território, enquanto coordenador, não tínhamos acesso a recursos necessários para a realização de atividades metodológicas diferenciadas, e toda e qualquer despesa era de minha responsabilidade, situação que dificultava nosso acesso às escolas com maior frequência.

Ainda em 2012, prestei dois concursos públicos, sendo classificado e aprovado em ambos: um no município de Macapá, no estado do Amapá, para professor de Educação Especial; e outro para o cargo de Técnico em Educação para atuar na Educação do Campo no município de Portel, próximo ao município de Breves, na Região de Integração do Marajó, estado do Pará. Optei por assumir o segundo concurso. Assim, em 2013 fui convocado e passei a trabalhar naquele município, como servidor efetivo, na função de Técnico Pedagógico Educacional. Permanecíamos cerca de 40% do tempo planejando na Secretaria Municipal de Educação, sediada no município, e nos outros 60% percorríamos as escolas do campo, das quais éramos responsáveis pedagogicamente.

Era um roteiro composto por 21 escolas que ofertavam Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Educação de Jovens e Adultos, nas quais atuavam 58 professores. Nessas escolas havia turmas seriadas e multisseriadas. O município disponibilizava

uma lancha de médio porte (15 toneladas) para o deslocamento às escolas. Havia um diretor e um vice-diretor responsáveis pelas questões administrativas e eu, como coordenador pedagógico, respondia pelas questões pedagógicas.

Ainda em 2013, prestei concurso para o município de Breves, sendo classificado e aprovado nos cargos/funções de Técnico Pedagógico Educacional e Professor Especialista em Educação Especial – Apoio Pedagógico. Assumi esses cargos em 2014, o que possibilitou meu retorno ao município de Breves, agora como servidor efetivo. Desde então, exerço o cargo/função de Professor de Apoio Pedagógico Educacional Especializado em sala de aula na sede do município. Quanto ao cargo de Técnico Pedagógico Educacional, até 2020 atuei na SEMED/Breves, desenvolvendo atividades de planejamento, supervisão, orientação educacional e técnico-pedagógica junto a professoras e professores do campo, que se deslocavam uma vez por mês até esta secretaria, localizada na sede do município, para receber orientações pedagógicas.

Nesse período trabalhando na SEMED-Breves, tive a oportunidade de conviver profissionalmente com professores e professoras do campo que, em sua grande maioria, lecionavam em escolas multisseriadas pertencentes aos Distritos de São Miguel, Antônio Lemos e Curumu, todos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Breves. A partir de 2021, atuo como Técnico Educacional no Conselho Municipal de Educação deste município, elaborando pareceres sobre questões educacionais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, com base nas competências delegadas por leis gerais que regem a educação, legislações municipais e normas do Conselho Municipal de Educação.

Em 2023, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, sob orientação do Professor Dr. Luiz Bezerra Neto. A escolha por essa linha de pesquisa ocorreu em razão do corpo docente que a compõe — incluindo meu orientador — e pela base teórica adotada pela maioria dos docentes, o Materialismo Histórico-Dialético, concepção que compreende a sociedade a partir do movimento histórico e dialético e das condições de existência e formação humana.

É importante destacar que, a partir de meu ingresso no mestrado, uma das grandes conquistas foi integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar), sob liderança do Professor Dr. Luiz Bezerra Neto. Esse grupo foi criado em

2010, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), idealizado por professores do Departamento de Educação e do Departamento de Psicologia da UFSCar. Desde sua criação, conta com a efetiva participação de graduandos e pós-graduandos da UFSCar, além de docentes da USP de Ribeirão Preto e da UNESP de São José do Rio Preto (GEPEC/UFSCar, 2025).

O GEPEC é um coletivo que se dedica a pesquisar questões relacionadas à Educação do Campo. Essa iniciativa reflete a visão crítica de seus pesquisadores, que defendem uma educação voltada para os povos do campo, fundamentada em uma base teórica crítica. As discussões têm permitido estudos sobre a Educação do Campo a partir das práticas dos grupos populares, dos movimentos sociais e da luta pela terra, norteados pelo referencial teórico marxista e pela pedagogia histórica. Esses referenciais estão alinhados aos meus objetivos de pesquisa: **Como a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves-PA?**

Outro ponto importante na minha vida acadêmica e profissional é a minha filiação ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP). O SINTEPP subsele Breves conta com centenas de filiados, incluindo professores, agentes administrativos educacionais, zeladores, agentes de portaria, agentes de alimentação escolar e secretários escolares. Ressalta-se que o SINTEPP-Breves é uma das poucas instituições sociais que luta e resiste contra a expropriação de direitos dos trabalhadores em educação no município, sendo um exemplo de luta de classes. Tais experiências contribuem para o nosso crescimento pessoal e profissional, no qual atuamos ativamente pela conquista e garantia de direitos.

Desse modo, destacamos que o tema **“A implementação do Plano de Ações Articuladas no Município de Breves–Marajó–PA: subações para a Educação do Campo”** está dissertado obedecendo à seguinte estrutura: introdução, que apresenta os referenciais teórico-metodológicos aplicados no desenvolvimento da pesquisa; em seguida, o segundo capítulo aborda o contexto de implementação do PAR, evidenciando o Plano de Desenvolvimento da Educação como instrumento de centralização e controle das políticas educacionais, as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas e a estratégia do Ministério da Educação para concretizar o regime de colaboração.

O quarto capítulo trata da implementação do PAR no município de Breves, analisando as subações para a Educação do Campo. Aborda-se o Arquipélago do Marajó, alguns indicadores socioeconômicos e o contexto histórico do município de Breves como território do Marajó; examina-se a implementação e execução do PAR no município, com foco nas subações voltadas para a Educação do Campo.

O quinto capítulo discute as quatro fases do PAR no município de Breves: a primeira, de 2008 a 2011; a segunda, de 2011 a 2014; a terceira, de 2017 a 2019; e a quarta, de 2021 a 2023. O sexto capítulo aborda questões referentes ao PAR e à concretização de suas ações segundo a percepção dos sujeitos entrevistados, finalizando com as considerações sobre o que foi discutido acerca do tema da pesquisa.

2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990

O presente capítulo apresenta uma breve síntese sobre a contextualização da Reforma do Estado Brasileiro e a constituição da Educação. Destacam-se alguns elementos do cenário crescente das coordenadas dos Organismos Internacionais e as novas configurações para as políticas educacionais. Com base na literatura já produzida, buscou apresentar as novas formas de gestão adotadas pelo Estado neoliberal e as mudanças que foram se processando no sistema educacional brasileiro, seguido das lutas que contribuíram para os avanços das políticas da Educação do Campo.

2.1 As reformas educacionais a partir dos anos 1990

As reformas promovidas no âmbito da Educação a partir dos anos 1990 buscaram “redimensionar o papel do Estado com novas funções e competências”, que não eram mais de provedor direto para o desenvolvimento econômico, e sim, como catalizador e facilitador, “assumindo a figura do Estado gerencial”, com políticas regulatórias e descentralizadoras (Ferreira, 2009, p. 256).

As literaturas já produzidas por autores como Maués (2011), Frigotto e Ciavatta (2003), Oliveira (2009a) e Silva (2021) dão conta de que as políticas educacionais implementadas no Brasil resultaram de um conjunto de reformas que tiveram como base orientadora documentos elaborados pelos Organismos Internacionais e Agências Multilaterais, como por exemplo, Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina (CEPAL), sendo todos estes compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia no ano de 1990, onde se discutiu e construíram metas para universalização do Ensino Fundamental, para serem aplicados aos países participantes.

Nas suas essências, esses documentos tornaram-se orientadores das novas políticas de governos e gestão pública, caracterizando-se pelo processo de descentralização, desburocratização do Estado, e elementos discursivos, dos princípios da qualidade eficiente e eficaz, autonomia gerencial, Estado-gestor aliado aos princípios da gestão democrática, (Oliveira, 2009a). A reforma orientada pelo BM foi disseminada em toda América Latina por meio de programas de reformas econômicas, e teve como mote a privatização para solucionar os problemas da má qualidade dos serviços públicos, e, ao mesmo tempo, redefinir o papel do Estado nos investimentos das políticas públicas educacionais.

Em relação à reforma educacional, ganhou centralidade os pressupostos do Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado, que definiu em um dos eixos de reestruturação os serviços não exclusivos do Estado, nos quais as universidades passaram “a estabelecerem contratos de gestão materializando as parcerias públicas e privada para tornarem-se competitivas, subordinando o conhecimento científico e a produção acadêmica às demandas do capital” (Chaves, 2008, p. 70).

Materializava-se, assim, as orientações do BM, de que o reforço financeiro deveria ser destinado ao ensino primário, “para iniciar programas de reforma, na maioria dos países, em que o financiamento do ensino primário sofre de ‘ineficácia’ em termos de custos, de dependência das receitas do governo central e de distribuição desigual dos fundos” (Banco Mundial, 1990, p. 11).

Observa-se que o ensino superior passou a ser conduzido em segundo plano, ganhando centralidade as reformas destinadas ao atendimento da educação primária. Segundo o documento do BM (1990), a correção dos sistemas educacionais com uma trajetória histórica de reprovação, evasão e repetência, seriam resolvidos através de

uma utilização mais eficiente das fontes existentes no ensino primário, transferindo as despesas à margem dos fatores de produção para a aprendizagem para aqueles que melhoram a aprendizagem dos alunos e educam as taxas de repetição e abandono; b) Mobilizar recursos adicionais para a promoção do progresso, transferindo as dotações governamentais de outros sectores para a educação, dedicando uma maior parte do orçamento da educação à educação primária ou aumentando as receitas a nível local, e c) assegurando a equidade dos fatores de produção educativos em toda a parte, redistribuindo os fundos nacionais de acordo com as necessidades locais (Banco Mundial, 1990, p. 12).

No referido documento, está posto “que a educação primária tem efeitos diretos e positivos sobre os rendimentos, a produtividade agrícola e fertilidade humana, bem como efeitos intergeracionais na saúde, nutrição e educação das crianças” (Banco Mundial, 1990, p. 15), enquanto a educação superior não pode ser considerada como uma prioridade de oferta pública por ser considerada “inviável a sua configuração, de ensino, pesquisa e extensão”, e para a sua existência deve ser oferecida dois tipos de universidades, “uma com formação voltada para o ensino, e os centros de Pesquisas e Excelência com a diversificação de fonte de financiamentos” (Banco Mundial, 1990, p. 13).

O Brasil, como um dos países membro da Conferência, assinou o documento que priorizava como ideal de educação e formação dos sujeitos “a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas” (UNESCO, 1990, p. 1). Esse documento ganhou força mundial e foi reafirmado na Conferência de Nova Dehli, em 1993, prosseguindo com a Conferência de Dakar, Senegal, entre 26 a 28 de abril de 2000, e reafirmaram “a educação que

satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, ler, escrever e contar” (UNESCO, 2000), atribuindo a chamada “excelência para todos”, por meio de um currículo homogêneo, para prover resultados reconhecidos e mensuráveis pelas avaliações externas, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas pelos Organismos como habilidades essenciais à vida.

No documento produzido em Santo Domingo, em 12 fevereiro de 2000, intitulado *Educação para todos nas Américas: o marco regional*, os países se comprometiam em estabelecer “mecanismos de ajustamento de políticas públicas”, anunciando a corresponsabilidade assumida pelos Organismos do Estado, o setor privado e a sociedade civil e continuar as “reformas curriculares e fortalecer com os conteúdos significativos de habilidades, valores e atitudes para a vida”, assim como organizar seus sistemas de monitoramentos por meio das avaliações externas de forma nacional e regional e vinculação as avaliações internacionais.

Outro documento, intitulado de *Projeto regional de educação para a América Latina e Caribe (PRELAC)*, aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002, destaca que os professores são o fator mais importante na organização e prestação de serviços educacionais, no entanto,

A região carece de políticas abrangentes que articulem a formação inicial em serviço; os requisitos de ingresso, permanência e desenvolvimento na carreira docente com seu desempenho, a responsabilidade pelos resultados e suas remunerações. Os esforços de reforma educacional tendem a considerar os professores como implementadores de políticas geralmente definidos sem sua opinião ou conhecimento, o que evidentemente também limitou as possibilidades de as políticas educacionais se tornarem práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas e salas de aula (UNESCO, 2002, p. 8).

Pode-se afirmar que nos discursos adotados para reformular a política educacional, implementar programas de formação, instituir os processos de avaliação externas, promover mudanças curriculares de formação de professores, há como centralidade a ideia de que somente a melhoria da formação de professores promoverá mudanças significativas na qualidade do ensino.

O documento denominado de *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* aponta que “a série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos” (Bruns; Luque, 2014, p. 17).

Evidencia-se nos documentos a centralidade do professor, para a condução das novas orientações; a ideia é justificar, por meio de “evidências científicas”, as possíveis fragilidades

que envolvem o trabalho docente, não para fazer a denúncia da precariedade das condições de trabalho docente, tais como estrutura das escolas, ausência de recursos pedagógicos, salas superlotadas, etc., mas, sim, a tentativa de desqualificar o trabalho docente. Destaca-se, nos documentos de Bruns e Luque (2014, p. 17),

[...] a prática dos professores continua a depender primordialmente de um único e muito tradicional meio de auxílio à aprendizagem: o quadro negro. Em cerca de um terço de todo o tempo dispendido em atividades de ensino os professores utilizam o quadro negro e nada mais. Entre 14% e 24% do tempo, os professores não utilizam qualquer material de aprendizagem. [...] Os alunos não estão envolvidos. Os professores da América Latina e do Caribe têm grande dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas [...].

Os elementos mencionados acima demonstram a hegemonia dos Organismos em apresentar suas pesquisas de responsabilização do trabalho docente, produzindo o mascaramento da realidade concreta do âmbito de sala de aula. Para Oliveira (2019), o ideário do Banco Mundial em conjunto com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, são disseminadores de Programas voltados para educação, pautados na eficiência e eficácia dos gastos para o setor público.

A adoção desses princípios na agenda política nacional estabeleceu novas formas de governabilidade, produzindo avaliação dos sistemas educacionais para adequação dos princípios da eficiência e eficácia, “largamente alimentadas de diversas formas pelas agendas internacionais, nomeadamente por quadros de referência, ferramentas de avaliação, relatórios e recomendações” (Oliveira, 2019, p. 10), requerendo novos padrões de regulação para a educação através de resultados quantitativos.

Na análise de Shiroma (2018, p. 102), “descortina-se uma disputa de classe pela definição das prioridades para as políticas públicas. Há tempos os consultores recomendam estratégias de corte de gastos e de gerenciamento de professores”. Nos últimos anos, as ameaças foram claramente explicitadas.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a atual dinâmica de mercadorização e mercantilização da educação estão relacionadas à capacitação de forma aligeirada e custos reduzidos da formação escolar do(a) trabalhador(a), sobretudo o rebaixamento do valor de sua força de trabalho; no caso do docente, intensifica-se a expropriação dos conhecimentos científicos e culturais, reificação de seu trabalho, redução de sua autonomia profissional, mesmo que relativa.

Há uma vasta literatura especializada que se debruça sobre essa temática e que faz uma análise bastante crítica a respeito dessas políticas e chega-se à conclusão de que são políticas

gerencialistas e de controle que estão atreladas aos interesses do capital. Para Freitas (2014, p. 22):

Nesse cenário, há um vasto arcabouço jurídico que rege as Políticas Públicas Educacionais brasileira, o qual vem a ser uma das principais narrativas que dá sustentação, e outorga, de modo impositivo, a institucionalização de documentos e programas. São frutos dessa seara jurídica, a Política Nacional Curricular, entre as quais estão: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13005/20140), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), e contemporaneamente, encontra-se no centro do debate e já implementada a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Básica e o Novo Ensino Médio (NEM).

O uso recorrente da noção de “crise” para justificar as mudanças pretendidas pelos governantes é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais. Para se enfrentar a crise, miram-se nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la, o empresariado. Flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria, colaboradores, e o abuso na adoção de termos da economia, como investimento, recursos, inovações técnicas. “A criação da BNCC e do Novo Ensino Médio nestes moldes respondem às exigências dos Organismos Internacionais, porque seria apenas um parâmetro normativo [...]” (Freitas, 2014, p. 1084).

Os reformadores da educação “concorrem para o direcionamento da formação de docentes, de alunos, por meio de definições de currículo, que buscam, assim, converter os professores definindo o que devem saber e podem fazer” (Evangelista, 2008, p. 102), ao estabelecerem nortes, para direcionar a política de formação de professores e os currículos de sala de aulas para os professores atuarem, reconfiguram a escola pública, desorganizam as lutas coletivas.

Segundo Hypólito (2019), a política nacional de formação docente vem convergindo para uma lógica, do ponto de vista do método, muito próxima da BNCC e do Novo Ensino Médio. De acordo com esse autor,

Hoje a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar, em muito passa pelo controle da formação docente. Assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar. As políticas de avaliação reforçam todo este apelo conservador em relação à escola (Hypólito, 2019, p. 196).

Uma dessas ações passa pela formação docente, e, portanto, registra-se a implementação de currículos seguindo modelos da BNCC para os cursos de Licenciaturas, e as discussões aprovadas pelo coletivo de educadores, e que “estar implantadas em todas as universidades têm

sido adiadas e ficado em suspenso, o que leva a crer que novas diretrizes estão sendo pensadas, mas não discutidas” (Hypólito, 2019, p. 197).

Na lógica disseminada, a pauta de interesse mundial comum aos países, donos dos meios de capital que vai se compondo, partindo do local para o global, constituindo-se por grupos que mantêm a primazia sociopolítica e econômica, estão no centro desses interesses, e tem servido para aprofundar interesses do mercado em torno do controle sobre o conhecimento, em comum com as investidas ideológicas conservadoras.

Para Piovesan e Dal Ri (2019), a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada, e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos a distância, de forma aligeirados e baratos. Como não se vislumbra em médio prazo uma melhoria das condições de trabalho e de salário que possam atrair jovens talentosos para a profissão, há uma possibilidade real de que programas desse tipo e cursos medíocres ganhem espaço na formação docente.

Nos estudos de Hypólito (2019), há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores.

Essa agenda global, segundo as autoras Piovesan e Dal Ri (2019), vem se consolidando nos diferentes países. A similaridade na precarização do trabalho docente e a oferta da educação em diferentes partes do globo, ocorreu em função da adesão ao modelo de Estado neoliberal, que tem por objetivo a redução do custeio dos serviços públicos, entre eles, saúde, educação e seguridade social, a redução dos direitos trabalhistas e o crescimento da iniciativa privada para ocupar a ausência de oferta do setor público. De acordo com Piovesan e Dal Ri (2019, p. 17):

Em abril de 2017, por exemplo, a FENPROF (2017) realizou uma pesquisa com os docentes que lecionam nos 2º e 3º ciclos da educação básica e no ensino secundário, e questionando a jornada de trabalho diária e semanal dos professores portugueses. Enquanto no setor público os trabalhadores em educação trabalham 7 horas diariamente e 35 horas semanais, os professores do ensino privado afirmaram que trabalham entre 9 e 10 horas diárias, em torno de 46 horas semanais. Portanto, um dos maiores problemas da categoria docente nas últimas três décadas é o excesso de trabalho e a falta de tempo para dedicar-se ao aprimoramento na profissão.

A precarização do trabalho docente, o desmonte da educação pública, foi iniciada nos governos de Fernando Collor de Mello (15 março 1990-2 outubro 1992) e Itamar Franco (2 outubro 1992-31 dezembro 1994, ampliado, principalmente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002). Nem mesmo os governos de

esquerda/progressistas, de Lula e Dilma, conseguiram evitar que as políticas neoliberais se concretizassem. De acordo com o estudo de Paulani (2006, p. 100):

No caso do Brasil essa submissão foi completa, tão completa que mesmo um governo pilotado por um partido operário nascido de baixo para cima, da árdua luta dos trabalhadores, foi incapaz de escapar dela. Trata-se de um impasse histórico para ninguém botar defeito. Para sair dessa situação, é preciso mais do que nunca força política e disposição de enfrentar interesses secularmente constituídos e que foram devidamente vitaminados nesses últimos 15 anos de escancarado e depois envergonhado neoliberalismo. Mas essa força não virá apenas de uma elite governante esclarecida. Sem mobilização social que empurre nessa direção, nosso destino será a manutenção desse modelo, e quanto mais o país persistir nele tanto mais difícil será retomar o projeto de fazer do Brasil um lugar condizente com suas condições e com suas potencialidades, uma nação generosa e soberana.

Tais questões reforçam o entendimento de que é preciso insistir em um projeto de educação emancipadora, e, portanto, sendo fundamental a compreensão de que o conceito de mobilização social, participação e autonomia foi apropriado nessa fase do modelo gerencial, no âmbito da educação pública, e tem prevalecido a adoção de mecanismos de avaliação de resultados, programas eficazes de compensação educativa, programas de emergências, baseados numa concepção que enfatiza ganhos de eficiência e efetividade, reduz custo e aumenta o controle e a fiscalização dos cidadãos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações sociais.

2.2 A luta por direito e a Educação do Campo frente as políticas de cunho neoliberal

As mudanças que foram se processando no sistema educacional brasileiro muito contribuíram para que a Educação do Campo ganhasse novas perspectivas no processo de construção de novas políticas para o setor, em razão das lutas dos movimentos sociais, na busca por direitos e educação que levasse em conta a identidade e os valores dos sujeitos do Campo.

Contudo, os desafios para a materialidade dessas lutas, em diversas regiões do Brasil, sobretudo na região amazônica, ainda não se concretizaram. De acordo com as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar), é salutar termos o entendimento de que os direitos sociais da pessoa humana são materializados em sua totalidade através da efetivação das políticas públicas oriundas do Estado em sua universalidade e sua totalidade.

Para tanto, é de extrema importância sabermos a proficuidade dos instrumentos, procedimentos, estratégias e recursos que devemos utilizar para fazer com que o Estado cumpra com as suas funções, suas obrigações institucionais, no que diz respeito as garantias de efetivação dos direitos elementares dos cidadãos e cidadãs, tanto na construção quanto na

implementação e efetivação dessas políticas, e que devem considerar a totalidade e a peculiaridade, ou seja, as diferentes condições econômicas, sociais e culturais das populações a quem se destinam, assegurando-lhes o acesso a tais direitos.

Sabemos que, historicamente, no Brasil, não houve preocupação com a qualidade da educação social dos povos do Campo, ao contrário, adequaram modelos políticos de desenvolvimento econômico, cujas bases se fundamentaram nos interesses das classes dominantes.

A Educação do Campo foi condicionada a planos inferiores e, ao longo das décadas, a organização escolar se consolidou de forma de um modelo unidocente, para o qual não se vislumbrou qualquer projeto de mudança. Registra-se que a partir do ano de 1980 muitas propostas de educação para o campo foram concebidas em caráter experimental, e em parceria com o BM; dentre estas se destaca o Projeto Nordeste, que objetiva implementar estratégias de desenvolvimento regional, tendo em vista os graves problemas sociais, bem como as disparidades regionais (Cabral Neto, 1997).

Registra-se, a partir dos anos 1980, um movimento não contemplado pela agenda oficial ou planos do governo; fortaleceu-se com as lutas pela reforma agrária e por uma educação que estivesse associada a oferta, condições de acesso e permanência, mudanças nas práticas pedagógicas fundamentadas em princípios da justiça social, o direito à terra, ao trabalho, à diversidade cultural e à formação de consciência crítica e política.

O movimento, embora tenha tentado se desenhar na década de 1930, seu marco inicial, no que diz respeito a sua concretude, é a partir da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, em 1998. Dentre os objetivos da Conferência, estava a demanda por garantia de direitos da população do Campo através da criação e efetivação de políticas públicas de educação que alcançassem uma educação que respeitasse as características e o modo de vida desse público tão específico, em detrimento das políticas assistencialistas e compensatórias provenientes da educação rural. Nesse contexto, Bezerra Neto e Santos (2016, p. 257) explicam que:

A inserção da educação para as populações rurais na agenda política brasileira foi reiterada na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, durante os dias 27 a 31 de julho de 1998 e, novamente, contou com a parceria da Universidade de Brasília, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Diversos encontros e conferências desdobraram-se a partir do I ENERA e da I CNEC, promovendo a articulação de diversos movimentos sociais do campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional

das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) dentre outros.

Os autores apontam que através desses esforços da coletividade envolvendo esses inúmeros e diversificados coletivos foi possível lograr algum êxito, “resultando na constituição de um movimento nacional em defesa da Educação do Campo em nosso país”, tendo em vista a luta pela democratização do ensino, e “sobretudo devido ao processo de fechamento de escolas, mais especificamente no Estado de São Paulo” (Bezerra Neto; Santos, 2016, p. 257).

O documento conhecido como “Carta de Luziânia” advogava pela defesa de um projeto de educação que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio, e, visando a defesa da educação popular que valorizasse a agricultura familiar/camponesa, além da contínua participação na construção social de um novo projeto de desenvolvimento sustentável rural e nacional. (Arroyo; Fernandes, 1999).

A conclusão do evento, sugeriu que as entidades envolvidas, promovessem a expansão das discussões sobre a educação do Campo, para que pudessem elaborar e executar políticas mais integradas. As discussões iniciais tratavam da Educação Básica, porém a articulação nacional entendeu que a política de Educação do Campo deveria ultrapassar os limites da política nacional. No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou o relatório que dispunha sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com o objetivo de nortear as ações educacionais nesse setor.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, reconhecendo os anseios populares dos sujeitos do campo, discutindo, assim, novas probabilidades da oferta da educação. Entre os aspectos relevantes na Resolução destaca-se a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de Educação Básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. Portanto, de acordo com essa diretriz;

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua

realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Essas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, continuam assinalando demandas para a Educação para os filhos dos trabalhadores do campo, onde, em seu art. 5º, diz que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002, p. 1).

Salienta-se que uma educação que leve em consideração as peculiaridades dos povos do campo, quanto aos seus modos de vida, sua cultura, seus modos de produção, questões históricas e geográficas, estamos falando de instrumentos e práticas pedagógicas que abarcam todos esses elementos específicos do campo. Nesse sentido, a concepção de Educação do Campo em movimento, defendida por autores como Caldart (2009) e Hage (2005), prevê a existência de uma base político-epistemológica constituída com os movimentos sociais, e que possam demandar a garantia do direito à educação, *dentro* e *fora* do Estado.

No entendimento de Caldart (2009, p. 39) “a luta dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante [...] resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica [...]”. A autora faz destaque às tensões envolvendo as concepções teóricas, e reconhece a importância da historicidade para apreender o movimento da Educação do Campo.

Para Bezerra Neto (2010, p. 155), “as bases filosóficas e epistemológicas exigem um exame das condições efetivas da realidade, sobretudo a partir da defesa de uma educação adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo visando estancar o êxodo rural”. Os autores divergem entre as concepções, assim explica Bezerra Neto (2013, p. 45):

A defesa de uma educação específica para o homem do campo é inadequada, não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter

acesso a uma educação de mesmo nível, com conteúdos necessários para a formação integral [...].

Outro marco importante na consolidação da Educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, ao desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e à efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, SACADI/MEC, 2012).

O caminho traçado pelos movimentos sociais ganhou adesões dos sujeitos e de agentes associados à vida do campo, de instituições não governamentais e internacionais, acenando novas perspectivas de construção da política de Educação do Campo; dentre essas experiências, é possível citar as realizadas no âmbito do PRONERA, com os cursos de Pedagogia da Terra e Alternância, o Programa Escola Ativa.

Dessa forma, os debates a respeito da Educação do Campo distanciaram-se da concepção tradicional de educação rural, nas quais as normas, os conteúdos curriculares, a avaliação do rendimento escolar e o material didático eram predominantemente orientados para a vida urbana. Os movimentos em curso têm sido protagonizados e desenvolvidos pelos diversos grupos sociais que vivem no campo e lutam pela demarcação territorial e pelo direito de produzir coletivamente.

Nesse sentido, os debates sobre a Educação do Campo se distanciaram da concepção de educação rural, cujas normas, os conteúdos curriculares, a avaliação do rendimento escolar, bem como o material de ensino, estavam predominantemente direcionados a vida urbana. Os movimentos em lutas têm sido protagonizados e desenvolvidos pelos diversos sujeitos que vivem no campo, e lutam pela demarcação territorial e o direito de produzir coletivamente.

As lutas pelas identidades culturais que compõem a diversidade do campo são basilares no processo de elaboração e reelaboração das viabilidades conjunturais que possibilitem aos povos do campo condições de existência. Dessa forma, Caldart (2003, p. 17) esclarece o seguinte:

[...] Uma escola que se pretenda parte de um movimento pedagógico mais amplo precisa fazer o seu movimento interno em sincronia com ele; b) o movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo: existe uma dinâmica própria do ambiente educativo que precisa ser observada, interpretada e internacionalizada pelo coletivo de educadores. Relações sociais em movimento produzem contradições, tensões, conflitos, que precisam ser trabalhados para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos. Sem a intencionalidade e o pulso firme dos educadores no processo de construção e reconstrução permanente do ambiente educativo, não teremos a

formação humana necessária ao nosso projeto; c) o movimento da formação humana, no coletivo e em cada pessoa: as pessoas não se educam todas do mesmo jeito. Um dos grandes desafios do coletivo de educadores é organizar o ambiente educativo de modo que o coletivo seja pressionado a querer se educar, para que então o próprio coletivo. Estamos falando de necessidades de aprendizagem diversas: de estudar e de produzir conhecimento, de aprender a rever posturas, de se relacionar com as pessoas, de descobrir suas capacidades e virtudes, de criar novas formas de expressão, de produzir mais no trabalho, de ser mais sensível, mais humano.

A compreensão de uma Educação do Campo e *no* campo foi formulada a partir de profundos e intensos questionamentos sobre a realidade conjuntural da educação brasileira, em detrimento à educação rural. As iniciativas voltadas para a educação do meio rural tiveram como base dados e conceitos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como, por exemplo, a classificação urbano/rural, sendo que a classificação de “rural” tem origem na sua localização geográfica e os baixos números de habitantes.

Conforme registra a literatura, naquele contexto, as ações voltadas para o desenvolvimento econômico têm como parâmetro as atividades desenvolvidas nas indústrias essencialmente urbanas, provocando o êxodo rural, no qual o campo tenderia ao desaparecimento; em síntese, explica Kolling (2002, p. 52):

Há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.

O resultado para o processo educacional é a baixa e precária oferta de ensino, limitando-se apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as escolas em condições precárias; muitos dos educadores com necessidades de formação inicial e continuada, e com baixos salários. Além do desenvolvimento de um ensino urbanocêntrico que ignora o contexto do campo, depreciando o modo de vida, a cultura dos povos do campo, provocando o acirramento, da disputa, o individualismo, desrespeitando as assimetrias, envolvendo campo e cidade.

Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões. O campo, compreendido a partir do conceito de *territorialidade*, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial (Caldart, 2003). O campo é também um espaço de construção de lutas em prol da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida.

Mais do que um perímetro não urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza, de onde tirar o sustento. Se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporadas aos projetos político-pedagógicos. Entendemos, no entanto, que o campo e a cidade são dois polos de um *continuum*, duas partes de um todo, que não podem se isolar, mas, antes de tudo, articulam-se, completam-se e se alimentam mutuamente.

Nesse contexto, destaca-se nesse cenário a efetivação de programas como o Escola Ativa, implementado no cenário brasileiro com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino como instrumento de formação e de acesso ao conhecimento para os trabalhadores do campo, contudo os resultados dessa mobilização social ainda atravessam dificuldades para o desenvolvimento da Educação do Campo e ainda estão em precárias condições para o seu funcionamento.

2.2.1 O Programa Escola Ativa e sua interface com a Educação do Campo

O estudo de Bezerra, Lima e Neto (2000, p. 19) atribui o interesse pela Educação do homem do campo a três fatos, considerados essenciais por esses autores, que são os seguintes:

- 1 - A atual fase de desenvolvimento do capitalismo no campo, que traz maior concentração de terras nas mãos de poucos, a ampliação da produção monocultora extensiva para mercado externo, o uso de maquinário com ampla tecnologia acoplada, a proletarianização do trabalho no campo, e, ao mesmo tempo, o apelo à agricultura familiar com as políticas de reforma agrária para abastecimento do mercado interno;
- 2 - A pressão dos movimentos sociais do campo que, atuando por meio de ocupações de terras para formação dos assentamentos rurais, conquistam pedaços de terra e contribuem para mudar, embora muito lenta e gradualmente, a característica predominante no campo brasileiro;
- 3 - A orientação dos organismos internacionais, que relacionam educação a desenvolvimento econômico, e, a partir da década de 1960, passaram a vincular os acordos de empréstimos aos investimentos em educação, incluindo aí as populações rurais, que, historicamente, em toda a América Latina, foram vítimas de analfabetismo e de abandono em termos de educação.

Com base nesses autores, uma educação que se pauta em uma concepção de ensino que segue a lógica das políticas neoliberais segue uma formação objetiva, com uma única intenção, que é servir a lógica do mercado de capital. Sabe-se que no contexto das políticas neoliberais a educação é regida pela redução de investimentos, tendo como parâmetro de medida da qualidade do ensino os resultados dos sistemas de avaliação, que são instrumentalizados para mensurar a qualidade da educação.

Cabe ressaltar que o princípio da qualidade do ensino a partir do viés neoliberal inclui a expansão do acesso dos discentes ao sistema escolar, a formação continuada de professores, a

disponibilização de materiais didáticos, o uso de novas tecnologias como ferramentas de ensino, a implantação de novos instrumentos de gestão e organização escolar com a participação de sujeitos que estão fora da escola com o máximo de redução de custos.

Vale evidenciar que todo esse conjunto de elementos são essenciais para o desenvolvimento do ensino, mas com o máximo de redução de custos, e sem investimentos, torna-se impossível materializar todos os elementos ora elencados em benefício da qualidade do ensino. Em vista disso, é importante ressaltar que há um vasto arcabouço de políticas e programas que rege a Educação brasileira, o qual vem a ser uma das principais narrativas que dão sustentação e outorga a institucionalização de modo impositivo por parte dos gestores públicos. Entre os frutos dessas políticas e programas está o Programa Escola Ativa (PEA).

O PEA é uma estratégia metodológica específica para as classes multisseriadas e unidocentes em Escolas do Campo. Esse programa surgiu no México, importado pela Colômbia, o qual vislumbrou por duas décadas no Estado Colombiano; depois de todo esse período de existência, passou a ser implementado em outros países que apresentavam condições precárias nas dimensões socioeconômicas e culturais, e que na seara da educação explicitam resultados catastróficos no que diz respeito a qualidade do ensino em suas escolas rurais; situação essa que ilustrava a realidade da educação brasileira no campo. Daí a necessidade de justificativa de importar o PEA da Colômbia para ser implementado no Brasil, já no final dos anos 1990.

O PEA chega ao Brasil a partir da Reforma do Estado Brasileiro por meio do Projeto Nordeste, no ano de 1997, no então governo de Fernando Henrique Cardoso, custeado com recursos provenientes do BM. Sendo implementado nos municípios dos estados do Sul, Sudeste, e Nordeste, que estavam contidos nas chamadas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP).

O Programa Escola Ativa foi integrado aos entes federados brasileiro e foi apresentada como uma solução para os contínuos desafios da ineficiência interna e a qualidade insatisfatória do ensino nas instituições de ensino rural. Financiado com recursos oriundos do BM, o PEA tornou-se uma ação do Programa de maior investimento do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola; desenvolvido em parceria entre os estados e municípios, com a finalidade de promover ações para melhoria do ensino das Escolas do Campo.

Registra-se que o PEA é um Programa originário do México que migrou para a nação colombiana e ficou duas décadas em voga nesse país. De acordo com narrativas oficiais, sua criação teve como objetivo combater o alto índice de reprovação e a evasão escolar, por onde passou, de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas com classes

multisseriadas, ou seja, nível de ensino, que em dias atuais equivale do 1º ao 5º ano e Educação Infantil; anos esses que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Matos (2010), o PEA perdurou por duas décadas no Estado Colombiano, e foi desenvolvido em três fases. A primeira fase ocorreu no ano de 1976, e o programa foi efetivado em 500 instituições escolares, focando-se na criação de uma estrutura organizacional e administrativa, na criação de guias didáticos e de um sistema de avaliação.

A fase seguinte compreende o recorte temporal que vai de 1976 a 1986, e o *Escuela Nueva* (Escola Nova-Ativa) foi implantado em 8 mil escolas, e o prisma em questão foi o desígnio pela boa qualidade na formação docente e a especial atenção ao processo de multiplicadores do sistema de formação docente. Nesse sentido, o principal objeto de preocupação era a diminuição de custos e de recursos materiais, sendo que nessa etapa os agentes financiadores do BID e a Federação de Cafeicultores (Rosa, 2013).

Já o terceiro e último ciclo compreende o recorte temporal que vai de 1986 a 1994; nesse período o *Escuela Nueva* caracterizou-se pela expansão do número de escolas, e contou com a participação do BM como agente financiador. Nessa fase, o *Escuela Nueva* foi posto como um dos alicerces do Plano Nacional para erradicação da pobreza e caminhou na esteira da política de centralização em âmbito nacional.

A segunda fase foi mais exitosa que a terceira fase, que surfou no lastro exitoso dessa fase antecedente em questão, fase esta bastante heterogênea. Enquanto a terceira fase, que contou com o fomento financeiro do BM, declinou paulatinamente. Antes, lá no segundo ciclo, havia abertura para contribuições, enquanto nesse terceiro e último estágios as concepções do Programa reduziram-se a um *kit*. No que tange às questões administrativas como normas e regulação, houve um avanço, mas o currículo ficou mais engessado, e menos flexível do que o currículo da Escola Unitária (Matos, 2010).

A conjuntura política que compreende a delimitação temporal que vai de 1960 a 1970, especificamente no meio rural, imperava a violência, e a educação era vista como um instrumento que poderia mitigar toda essa violência, desenvolvendo a civilidade nos cidadãos do campo. As escolas multisseriadas do campo, por exemplo, podem ser interpretadas como a única execução factual do Estado Colombiano junto a alguns de seus municípios, através do amparo ao ensino rural, apresentando-se como um dos protagonistas responsáveis pela edificação do *Escuela Nueva*.

Nessa conjuntura, Rosa (2013, p. 58) explica, a partir de McEwan e Benevides (2001), que:

Assim, quando assumido pelo BM, o *Escuela Nueva* passou a ser exportado para outros países da América Latina como Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana como parte das estratégias para a reforma educacional empreendida no continente e financiada pelo Banco Mundial. A análise que McEwan e Benveniste (2001) fazem das motivações políticas para o surgimento do programa é muito relevante. Para estes autores, o que motivou a reforma na educação rural chamada de *Escuela Nueva* foi uma crise de legitimação do Estado Colombiano e a necessidade de recuperar seu poder. Enquanto o contexto político (1960-1970) era de violência generalizada em áreas rurais, a educação era vista como maneira de “pacificar” e “civilizar” os cidadãos do campo. As escolas rurais ainda eram a única evidência tangível do Estado em alguns municípios, e sua consolidação representou um meio importante de escorar legitimidade que estava se erodindo. Neste momento, o Estado apoiou a educação rural, incentivando o desenvolvimento do *Escuela Nueva* a partir do Escola Unitária.

A partir desse contexto, é possível dizer que o Escola Ativa foi um aceno estratégico para um consenso rumo a uma vida cultural, sendo contemporâneo e coexistindo com violentas ações do braço armado do Estado contra os confrontos no meio rural. Em tempos atuais, evidencia-se as heranças deixadas por esse Programa, que ainda é visto como nutriente para uma formação humana, promovendo o convívio em sociedade de modo coletivo e pautando-se em uma relação de paz nos territórios rurais – lócus dos conflitos armados na Colômbia. O estudo de Rosa (2013, p. 54-55) explica:

A Escola Ativa surge e se desenvolve na Colômbia, no contexto da crise de legitimação que assola o Estado nas décadas finais do século XX, como um programa educacional que pareceu servir justamente aos interesses do capital e da classe econômica e politicamente dominante. Em suas primeiras fases de desenvolvimento, o programa esteve relacionado à elite cafeicultora colombiana, assim como foi (e ainda é) utilizado pelo Estado para apaziguar conflitos agrários. A partir do momento em que é assumido pelo BM, o programa tem servido à disseminação do modelo de sociabilidade imposto pelo capitalismo tardio.

De acordo com Rosa (2013), a Colômbia rural é palco de intensos conflitos armados e grande desigualdade social, especialmente nas áreas produtoras de café, de onde partiu a iniciativa do desenvolvimento do Programa *Escuela Nueva*. No que diz respeito às políticas de distribuição de terras e do próprio modelo de expansão capitalista, a estrutura agrária do país é marcada tanto pela “concentração de terras quanto pela existência de pequenos produtores, em contraposição à expansão da grande propriedade agrária” (Rosa, 2013, p. 55).

A Escola Ativa chega ao Brasil por intermédio do Projeto Nordeste, com sua implantação no ano de 1997. Destaca-se que o Projeto Nordeste tem origem semelhante ao surgimento do *Escuela Nueva*-Escola Ativa, haja vista a crise do governo militar nos anos 1970, especificamente no ano de 1974, com a derrota nas eleições para a oposição, no Governo Militar, promoveu algumas ações com o intuito de manter-se, legitimar-se no poder, como, por exemplo, mudança no discurso e na forma de agir do Estado para com a classe trabalhadora e sua inclusão na agenda política do Estado, e a educação foi incluída nesse pacote.

No final do Governo Militar (1985) foi implementado o Projeto Nordeste, em um período de forte instabilidade política, econômica e social, gerando graves problemas no Brasil, particularmente no Nordeste, onde o pequeno produtor buscava de todas as formas sobreviver a essa grave crise, mas na prática, servia apenas como mão de obra precarizada para os grandes produtores agrícolas. Esse Projeto teve como financiador o BM, implementado no Brasil por intermédio da participação de técnicos do Projeto Nordeste, e a convite do BM, para a formação sobre o *Escuela Nueva*, no ano de 1996 (Matos, 2010) ocorreu a “integração dos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí”; e adesão a participação do Programa.

Nesse sentido, os referidos estados brasileiros enviaram seus técnicos à Colômbia para receberem capacitação, além das práticas de ensino norteados pelas concepções do projeto colombiano, que passou se denominar Escola Ativa, e foi implementado no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto, e em 1998, além dos estados acima mencionados, foram incorporados no Programa os estados de Sergipe e Alagoas (Matos, 2010).

Desde essa época, o Programa vem se desenvolvendo de maneira cíclica, primeiramente por meio do FUNDESCOLA I, em consequência, o FUNDESCOLA II, e finalmente, o FUNDESCOLA III. Todos esses ciclos contaram com o convênio financeiro do MEC no Brasil com o BM. Nessa condição, com base em Sena (2005), Matos (2010, p. 65) explica que:

No Brasil, a implantação do Projeto Escola Ativa ocorreu em 1997, após a participação de técnicos do Projeto Nordeste, do Estado de Minas Gerais e do Maranhão, em um curso sobre “*Escuela Nueva – Escuela Activa*”, realizado na Colômbia, em maio de 1996, a convite do Banco Mundial (SENA, 2005). Como resultado dessa missão, em agosto de 1996, realizou-se no Brasil um seminário reunindo todos os Secretários de Educação e Diretores de Ensino dos Estados do Nordeste para conhecerem o projeto colombiano. Após o seminário, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram adotar a estratégia metodológica do Projeto Escola Ativa. Em outubro de 1996, técnicos desses Estados foram capacitados na Colômbia e, a partir de então, o projeto passou a ser denominado *Escola Ativa* (SENA, 2005). Em 1997, o projeto foi implantado nos Estados supracitados, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC. No final de 1998, os Estados de Sergipe e Alagoas também aderiram à proposta.

Ressalta-se que o Escola Ativa vem sendo analisado criticamente por Matos (2010) e Rosa (2013), no sentido de que o Programa Escola Ativa já chegava com seu pacote de materiais pedagógicos prontos e acabados, nos quais os professores das comunidades rurais apenas cumpriam o papel de executores junto aos alunos filhos dos trabalhadores rurais, não havendo espaço para a participação ativa no planejamento, nem na elaboração e execução das atividades de ensino (Rosa, 2013).

O Projeto Nordeste foi criado nos lastros de um período substancialmente autoritário, carregando consigo essa herança austera que fora herdada de programas e políticas precursoras. Tendo em vista que no discurso pregava-se narrativas de participação coletiva e democrática dos diversos segmentos e grupos da sociedade civil organizada no planejamento, elaboração, coordenação e desenvolvimento das políticas e programas, como, por exemplo, os trabalhadores rurais, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), mas na materialidade dos fatos, essa participação ativa nunca aconteceu.

Certamente, os instrumentos de participação democrática como os conselhos responsáveis por realizarem o controle social, na realidade, nunca funcionaram de fato, pois não possuíam poder para deliberar, para normatizar, além do mais a representatividade nesses conselhos não é paritária, pois a representatividade dos trabalhadores era em menor número (Rosa, 2013).

A influência das agências multilaterais ligadas ao grande capital na elaboração e no desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para os povos do campo se intensificaram a partir da política neoliberal:

O Brasil, junto a outros países de grande população, participou da Conferência de Educação para Todos na Tailândia, organizada pelos órgãos UNESCO, UNICEF, PNDU e Banco Mundial. O consenso desta conferência foi a base dos planos decenais de educação de cada um dos países participantes. O Plano Decenal de Educação para Todos do Brasil tratava de alguns problemas educacionais que deveriam ser levados em consideração na elaboração de políticas públicas, como: baixa produtividade do sistema e nível insatisfatório da qualidade do ensino, evidenciados pela reprovação e abandono escolar; práticas de avaliação inadequadas; ausência de metodologia adequada para trabalhar com grupos marginalizados socialmente; ausência de política de formação de professores; desigualdade da oferta de ensino; enfraquecimento da escola como instituição-chave no processo de ensino-aprendizagem. Entre as estratégias para universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo está a gestão descentralizada dos sistemas de ensino. A constatação de que o sistema educacional brasileiro tinha baixa produtividade e o princípio de descentralização da gestão, presente nas orientações do Banco Mundial, nortearam os objetivos do Projeto Nordeste para a década de 1990 (Rosa, 2013, p. 62; 63).

O FUDOESCOLA norteava-se à luz do modelo de gestão gerencial, e pregava adoção dessa concepção às escolas públicas de educação básica de Ensino Fundamental, adotando o processo de gestão escolar descentralizadora. Esse fundo tinha como missão propiciar a emancipação e a melhoria na qualidade do ensino, bem como obstar a evasão escolar. De acordo com o estudo de Matos (2010), o fundo foi criado em 1997, com vigência decenal, e foi considerado pelo BM de extrema importância para o Brasil. A narrativa era de que havia a possibilidade de amenizar a pobreza e a desigualdade social brasileira, criar antagonismo e alcançar a educação de qualidade.

A solução apresentada era estimular a participação da comunidade na gestão da escola e dos sistemas de ensino, aumentar a eficiência da escola, bem como melhorar o rendimento dos estudantes. É um programa no qual seu desenvolvimento ocorre pelo cumprimento de metas gradativamente no que concerne a melhoria dos índices educacionais dos alunos nas três regiões brasileiras que apresentam condições sociais bastante desfavoráveis, o que mostra que o FUNDOESCOLA tem por base em seu processo de atuação questões geográficas.

Nesse sentido, Matos (2010), corroborando com Sena (2005), o processo de instalação do Escola Ativa ocorreu de acordo com as ZAP, e foi desenvolvido em quatro fases, em que na primeira teve como objetivo o processo de instalação com a seleção, contratação e capacitação de técnicos, supervisores pedagógicos e professores para promover e acompanhar o desenvolvimento do programa e produzir os guias pedagógicos. Dessa forma, Matos (2010, p. 66) explica conforme a elaboração de Sena (2005) que:

Fase I: Implantação e Testagem: período compreendido entre 1997 e 1998, cujo objetivo era preparar a implantação do projeto, capacitar técnicos e professores, contratar supervisores pedagógicos estaduais para fazer o acompanhamento do projeto e elaborar Guias de Aprendizagem. Esse primeiro momento ocorreu nos Estados da região Nordeste. Fase II: Expansão I: no período de 1999 a 2004 ocorreu a ampliação do número de escolas atendidas nos Estados da região Nordeste e, também, a implantação do mesmo nas regiões Norte e Centro-Oeste nos municípios que compunham a Zona de Atendimento Prioritário, definidas pelo Programa FUNDESCOLA.

A fase III do programa, que teve sua continuidade em sua fase IV, ganha novos contornos, e tem como objetivo a consolidação do Programa; para tanto, é necessário a estruturação de uma equipe local para dar suporte técnico na implementação das estratégias de ensino, como por exemplo, orientar, criar instrumentos para execução, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, Matos (2010, p. 66, apud Sena 2005) destaca:

Fase III: Consolidação: fase ocorrida de 2002 a 2006 e consistiu na criação de uma rede de formadores da estratégia, possibilitando a composição de um quadro de técnicos estaduais e municipais, proporcionando mais autonomia a ambos, no que diz respeito às ações de monitoramento e formação dos profissionais de sua rede. Fase IV: Expansão II: de 2006 a 2010. Nesta fase foram incorporados municípios que não faziam parte da ZAP estabelecida pelo FUNDESCOLA. Nesse caso, o município assumiu a responsabilidade de dotar a escola de estrutura física e de kit pedagógico e o Programa distribuía os materiais instrucionais para a formação de professores e os Guias de Aprendizagem para os alunos. Fase IV: Disseminação e Monitoramento. Nesta fase, o projeto, estruturalmente, pertence às ações educacionais da Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional (CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC). A rede de gestores, técnicos, educadores, educandos e pais já está consolidada, possibilitando o fortalecimento das ações de implantação, monitoramento, implementação e avaliação.

Para fazer parte do Escola Ativa, no seu estágio de desenvolvimento, é necessário que o município assuma o compromisso em seguir fielmente a metodologia do Programa em todas as suas fases. Sendo assim, o prefeito e o secretário de Educação desse ente federado incumbem-se em seguir as exigências do FUNDOESCOLA. Nesse contexto, Matos (2010, p. 67) esclarece:

Após esta constatação, o prefeito faz a solicitação por meio de ofício, comprometendo-se a atender as exigências básicas estabelecidas pelo FUNDESCOLA, como por exemplo: a) Ter classes multisseriadas; b) Ter pelo menos um técnico capacitado na proposta do Projeto Escola Ativa; c) Capacitar os professores; d) Disponibilizar os Guias de Aprendizagem; e) Disponibilizar material didático; f) Implantar ou adaptar, se necessário, um sistema de supervisão. O FUNDESCOLA também define os municípios prioritários a partir dos indicadores socioeconômicos e dos índices de desempenho escolar dos alunos, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados desses indicadores são sistematizados e organizados de acordo com as Zonas de Atendimento Prioritário. Nesse caso, o FUNDESCOLA disponibiliza: 1) Guias de Aprendizagem; 2) Kit de material didático; 3) Supervisão sistemática; 4) Capacitação de técnicos e professores.

No que diz respeito aos investimentos financeiros tratados no acordo envolvendo BM e MEC que financiava o FUNDOESCOLA, estabelecia-se que os volumes de recursos investidos pelo BM seriam reduzidos gradativamente. Esperava-se até o final do desenvolvimento do Programa que as estratégias e as metodologias de ensino estivessem totalmente consolidadas pelas instituições e órgãos educacionais brasileiro, bem como 100% financiado pelo Estado Brasileiro. Na análise de Ribeiro (2011, p. 36):

A Escola Ativa, também identificada como Escola Nova, fundamenta uma educação voltada a preparar para o trabalho na indústria. Tal concepção produz-se em um contexto de crises que levaram países a enfrentar-se em duas guerras mundiais, e de conflitos os quais, em alguns casos, culminaram com processos revolucionários, como no México, na Rússia, na China e em Cuba.

O desenvolvimento do Programa nos estados mais pobres de cada um desses países citados apresentou maior média de conflitos armados pela posse da terra, e mesmo assim continuam resistindo e lutando pelo direito à propriedade para poder sobreviver. Outras similaridades são as elevadas taxas de evasão escolar, assim como os baixos índices de bons resultados no desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, Matos (2010, p. 34) explica que o PEA pretendia “disseminar uma proposta de educação que não atende às necessidades educacionais do campo [...]”. A proposta constitui-se, portanto, em instrumento de legitimação dos conhecimentos dominantes. De acordo com Corrêa (2014, p. 89):

As transações com o BM foram encerradas em 2007 e o MEC assumiu o Programa com recursos próprios. Desta forma, o PEA foi transferido do FUNDESCOLA para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), ficando

sua gestão a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, tornando-se a partir de deste ano parte das ações do MEC na sua política nacional de Educação do Campo.

Segundo o estudo de Corrêa (2014, p. 90), “o governo brasileiro foi provocado pelo movimento articulado de entidades e educadores da Educação do Campo”, devido os problemas estruturais e precários e proposta de ensino para a educação básica nas escolas com turmas multisseriadas. Naquele contexto, o MEC, por meio da sua Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), reformulou o Programa original do PEA, e partir do ano de 2007, o PEA passou a ser coordenado e financiado pela SECADI/MEC (Bezerra Neto 2011).

De acordo com o estudo de Bezerra Neto (2013, p. 5) o “novo contexto em que o Programa esteve inserido proporcionou uma avaliação após dez anos de ensaio no Brasil”. O Programa Escola Ativa passou por uma reavaliação constituída por uma “equipe da Universidade Federal do Pará (UFPA) apoiada pela SECAD/MEC, [...] objetivando identificar as práticas e a forma de apropriações da estratégia na atuação de educadores e técnicos” referente as metodologias de ensino.

A partir do momento que o Escola Ativa fica sob coordenação da SECADI/MEC, os municípios que demonstrarem interesse em aderir a esse Programa deveriam fazer a adesão através do PAR, o qual é oriundo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), com base legal no Decreto nº 6.094, sendo criado pelo MEC no ano de 2007. O PAR é um dos instrumentos jurídicos criado na gestão do primeiro mandato do Governo Lula para viabilização das políticas propostas pelo novo regime de colaboração entre os entes federativos.

Os municípios precisavam elaborar um Plano a partir de um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, abarcando os quatro macros dimensões que integram a configuração do PAR, que são: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. O passo seguinte era inserir o Plano com as demandas educacionais dos Municípios no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) – Módulo PAR – Plano de Metas (Brasil/MEC, 2008b).

3 CONTEXTO, PRINCÍPIOS E ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O capítulo apresenta as discussões sobre a elaboração do PAR e as medidas iniciais pelo Estado e sua realização a partir de Planos e Programas para melhoria da qualidade de ensino, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC), viabilização do PAR e Plano de Metas compromissos Todos pela Educação. Na sequência, destaca-se as diretrizes e metas estabelecidas, bem como a estrutura e o breve desenvolvimento do PAR.

3.1. O contexto de implementação do PAR

A política de governo descentralizadora foi garantida na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na qual proclamou o atual sistema federativo brasileiro composto pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, outorgando aos municípios autonomia política, administrativa e financeira garantida em seu artigo 18. À luz desse princípio constitucional, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem atuar em regime de colaboração, assegurando o princípio da gestão democrática com marco legal no capítulo III, no artigo 211 da CF/1988, que tem como matéria a educação, a cultura e o desporto; com isso, em regime de colaboração os entes federados podem criar seus sistemas de ensino, consequentemente, os municípios tornam-se responsáveis em criar seu próprio sistema de ensino, e de forma colaborativa devem criar meios para promover a universalização do ensino.

Para dar conta dos princípios adotados pela CF/1988, foram definidos novos marcos regulatórios da educação brasileira, dentre eles a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996-LDB); a aprovação da Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef); o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Em 2007, foi revogada a Lei nº 9.424/1966, e baixado a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), entre outros.

Os dispositivos constitucionais regulamentados pela LDB são exclusivos da União, enquanto os demais níveis federativos se definem na legislação complementar. A legislação previu a criação do plano nacional de educação, com um período de dez anos, visando coordenar o sistema educacional nacional em regime colaborativo, além de estabelecer diretrizes, propósitos, metas e planos de ação para garantir o financiamento, assistência técnica,

para a continuidade e o progresso do ensino em suas várias camadas, fases e tipos, através de ações integradas dos poderes públicos nas diferentes esferas federativas. Reiterado constitucionalmente na Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, e também na EC nº 59/2009, os municípios receberão apoio técnico e financeiro da União e dos Estados para manter programas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Desta forma, o PAR se configura como uma ferramenta plurianual de planejamento das Políticas Públicas Educacionais dos entes estaduais, municipais e do Distrito Federal. E traz consigo como narrativa oficial a melhoria da qualidade da Educação Básica, através da assistência técnica e financeira suplementar e voluntária do Governo Federal operacionalizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e MEC junto aos demais entes federados. Trata-se de um Plano com um módulo específico do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), do MEC.

É através desse sistema que os agentes públicos estaduais, municipais e distritais inserem suas demandas com questões específicas resultantes do diagnóstico empreendido pelo comitê local sobre sua realidade educacional. Também é o meio pelo qual tais agentes acompanham o andamento do PAR em seus municípios.

Tal Plano alberga grandes quantitativos de elementos que compõem o universo de áreas da Educação, como por exemplo: Gestão Educacional; Formação de Professores e Profissionais da Educação; Prática Pedagógica e Avaliação, Infraestrutura Física; e Recursos Pedagógicos. Ele se materializa a partir de um compromisso compartilhado de competências políticas, técnicas e financeiras que envolvem a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal com a realização concreta e efetiva de 28 diretrizes consubstanciadas no Plano de Metas desenvolvido pelo Movimento Todos pela Educação. Desse modo, torna-se possível a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

Exposto isso, fica evidente que, de modo implícito, o PAR pode ser entendido como um instrumento de controle por parte da União, tendo em vista que todas as ações do PAR emanadas pelos Estados, Municípios e o Distrito Federal devem ser inseridas em um sistema que, como o nome sugere, realiza o monitoramento e o controle, além do que é a União que financia e prioriza as ações a serem desenvolvidas.

3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação como instrumento de centralização e controle das políticas educacionais que focam na qualidade da Educação

Dando continuidade às reformas das políticas educacionais, o MEC criou e lançou em abril 2007 o PDE, com uma nova estrutura institucional, reconfigurando a função dos entes federados, na qual a União se responsabiliza em promover a avaliação e regulação do desenvolvimento das políticas educacionais. Nesse cenário, o PDE foi salutar para os objetivos do Governo Federal.

Tornando-se o instrumento para manter a centralização do controle das políticas educacionais que teve como foco central a qualidade da educação, o Plano foi constituído por vários programas e abordaram vários níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, e a partir disso, foi alicerçado constitucionalmente no Decreto nº 6.094/2007. Foi alvo de várias críticas por não demonstrar uma base sólida de sustentação, mas o MEC o justificou na Abertura da 30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em Minas Gerais, através do lançamento do livro, cujo o título é: *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*.

E de acordo com esse documento, a partir de uma concepção de um conjunto de elementos, torna-se possível a continuidade do regime de colaboração, articulando o ordenamento da educação com o crescimento socioeconômico, que se materializa no território sob a égide dos dispositivos que compõem a estrutura educacional em âmbito local, regional ou nacional (Brasil/MEC, 2007c).

Essa obra expressa que a primazia do PDE é o combate às assimetrias no que tange à oferta e qualidade da educação, diminuindo as desigualdades sociais entre as diversas regiões e localidades do Brasil, promovendo com isso um equilíbrio qualitativo no que diz respeito à possibilidade de acesso a um ensino de boa qualidade.

A partir desse contexto, o PDE se apresenta como salutar para resolver as assimetrias regionais na oferta de ensino, atendendo assim as demandas e necessidades educacionais das diferentes regiões, promovendo a simetria de modo conexo, envolvendo a educacional e os diferentes territórios e atuando sob a concepção de um sistema educativo, desse modo, perseguir e conquistar a oferta de ensino de boa qualidade equivalente aos diferentes territórios que compõe o Estado Brasileiro (Brasil/MEC, 2007c).

Nesse cenário, essa obra, que é a espinha dorsal que dá sustentação referencial aos desígnios do PDE, está sistematizada e formatada seguindo três subdivisões, sendo que a primeira subdivisão é composta pelas Razões e Princípios do PDE, já a segunda subdivisão

contém o PDE como Programa de Ação, e a terceira subdivisão contempla o PDE como o norte que acena para as discussões que envolvem o Sistema Nacional de Educação (SNE). Com base no livro do PDE (Brasil/MEC, 2007c), a primeira parte desse documento apresenta os seis pilares que dão sustentação ao Plano, que são os seguintes:

i. Visão sistêmica da educação; ii. Territorialidade; iii. Desenvolvimento; iv. Regime de colaboração; v. Responsabilização; e vi. Mobilização social – que são os “desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais”, que têm a “finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro” (Brasil/MEC, 2007c, p. 11).

O documento de Apresentação do livro PDE apresenta algumas justificativas no que diz respeito aos seus pilares, sendo que o primeiro pilar é o que promulga uma visão sistemática de educação, e afirma que dessa forma haverá uma compreensão de totalidade do ensino, em que todos os níveis e modalidade de ensino, ou seja, os três níveis que compõem a Educação Básica, são: Educação Infantil, que subdivide em creche (faixa etária de 0 a 3 anos) e pré-escola (faixa etária dos 4 a 5 anos), Ensino Fundamental, que subdivide-se em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio.

Todas as modalidades da educação são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, Educação Carcerária. Essa construção sistêmica demanda suplementar a consciência das diferentes etapas do percurso educacional em sua integralidade, mas, para além disso, desenvolver, de modo integrado às diferentes políticas, especificamente, aquelas focadas a cada nível modalidades ou etapa de ensino, bem como a ação coordenada dos instrumentos e gestão dessas políticas.

O segundo pilar é a Territorialidade, e expressa o planejamento de ações de modo coordenado, para tanto, os recursos e meios existentes devem ser verificados e designados de acordo com as demandas existentes nesse planejamento, o qual venha reconhecer a diversidade desse ambiente – a especificidade dos vários tipos de desigualdade social e exceção de direitos que nele se apresenta.

Isso significa que qualquer intervenção em uma localidade do meio rural demanda esforços que venham atender as necessidades daquele contexto que se apresenta. Daí a importância de o processo de ensino ter como ponto de partida a bagagem sociocultural que os sujeitos carregam consigo, fruto do contexto territorial dos quais estão inseridos, e a premissa do PDE é justamente atuar de modo estrutural para combater a desigualdade educacional nos diferentes territórios, respeitando as peculiaridades locais.

Enquanto o terceiro pilar, que é denominado de Desenvolvimento, almeja vincular educação de boa qualidade a desenvolvimento socioeconômico, para tanto é necessário aferir a qualidade do ensino estipulando padrões mínimos de qualidade, e a materialização desse objetivo almejado seria via regime colaboração, em que a União prestará assistência técnica e financeira aos entes municipais. Para o MEC, esse pilar é fundamental, haja vista que é através dele que se tem a ciência e se estabelece a interação da educação em sua totalidade com as outras dimensões do Estado, e que essa interação deve ser mútua e potencializada a partir de ações desenvolvidas pelo Estado.

Com relação ao Regime de Colaboração, que se apresenta como o quarto pilar, expressa que o intento do PDE o torna um princípio essencial, o qual deve ser compreendido como um instrumento de competências políticas, técnica e financeira, compartilhada no processo de implementação e desenvolvimento das políticas educacionais, acentuando ações conjunta dos entes federados, sem negligenciar a autonomia dos mesmos. O que deixa bastante claro que esta é uma nova forma que o PDE está empreendendo para materializar a assistência técnica e financeira, tal qual estabelece a CF/1988 junto a Estados e Municípios (Brasil/MEC, 2007c).

Destaca-se que tal ação está fortemente atrelada à dinâmica de controle e regulação por parte da União, o que demonstra a forma como o Estado Brasileiro administra, coordena e controla, interferindo no sistema educacional por meio da criação de normas e diretrizes. Tal regulação do Estado ocorre agora de modo inovador, através do controle do desenvolvimento das políticas públicas, em especial nas políticas educacionais. Desse modo, os desígnios do PDE para com a educação é intensificar o compromisso de Estados e Municípios na oferta e manutenção e a União incumbe-se de criar normas e regras, e prestar assistência técnica e financeira (César, 2015).

O quinto pilar, que é intitulado de Responsabilização, está assegurado legalmente na Carta Magna de 1988. Ele é composto por *uma série de elementos que possibilita* o processo de gestão do Estado e responsabiliza seus agentes a prestarem contas de suas ações junto aos órgãos competentes e à sociedade civil, e se caso cometer alguma irregularidade, será responsabilizado pelo resultado de suas ações. E no cenário do PDE, esse pilar pode ser entendido como responsabilização, fiscalização e controle social, e assim, reduzir os riscos da concentração de poder e assegurar a participação democrática da população na tomada de decisão nas ações governamentais.

Tal situação concorre para a gestão democrática e pleiteia que os agentes públicos procedam com transparência junto à sociedade em relação aos seus atos, levando ao seu

conhecimento as políticas públicas que estão sendo desenvolvidas, demonstrando *como* e *onde* os recursos públicos estão sendo empregados, bem como os resultados de tais ações.

E o sexto e último pilar é nomeado Mobilização Social, que, em conjunto com o pilar Responsabilização, são assimilados como elementos essenciais para um plano da magnitude do PDE e qualquer outro que envolve o desenvolvimento da educação. A obra do PDE ressalta a importância desse pilar e chama a atenção para a necessidade da participação ativa da população nas ações do Estado, na qual a sociedade civil precisa se mobilizar em prol da educação de qualidade, atribuindo-lhe relevância social. Nesse sentido, o documento orienta, a necessidade “de transparência no processo de gestão e desenvolvimento das ações educacionais, bem como a participação da sociedade nos debates e nas tomadas de decisões que envolvem a implementação e o desenvolvimento das Políticas Públicas Educacionais” (Brasil/MEC, 2007c, p. 23).

A segunda subdivisão do documento do PDE apresenta quatro grandes áreas do Sistema Educacional; nesse contexto, é possível compreender a intenção que tal documento manifesta, que é difundir essas áreas como se fossem uma só, mas que envolvem Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização.

A primeira grande área norteadora é composta pela Educação Básica, que por sua vez é ramificada em quatro subáreas, sendo elas: a) formação de professores e piso salarial nacional de acordo com o que assinala a EC nº 53, estabelecendo o piso salarial nacional para os professores e profissionais da educação escolar pública, nos termos da Lei Federal de nº 11.738/2008, que regulamentou este Piso Salarial Nacional dos professores da Educação Básica.

A segunda subárea cuida de recursos financeiros que financiam a educação: como o salário-educação e o FUNDEB, que são recursos destinados e que envolvem todos os níveis e a modalidades da EJA e da Educação Básica; dessa forma, tenta-se promover uma visão sistêmica da educação. Já a terceira subárea encarrega-se do sistema de avaliação e, conseqüentemente, da responsabilização dos entes federados, pontuando que o advento do IDEB permitiu criar um parâmetro para as metas a serem alcançadas com o desenvolvimento da educação a curto e médio prazo em cada um de seus níveis e modalidades, tornando, dessa forma, possível o diagnóstico que dará base para promover o melhoramento do sistema de ensino de acordo com as demandas apontadas por esses indicadores do IDEB.

A quarta subárea, por sua vez, aborda o Plano de Metas, focando no planejamento e gestão educacional que como um de seus instrumentos o PAR, o qual veio substituir programas de colaboração que focaram apenas em problemas pontuais e isolados de modo simplista,

estranque que não abrangia a totalidade e sem um lapso temporal de continuidade, ao passo que o PAR é uma ferramenta de gestão e planejamento que exige, entre outras coisas, o diagnóstico da realidade local realizado por um comitê que é instituído e composto por sujeitos que pertencem aos diferentes segmentos da sociedade, entre eles, gestores e técnicos das secretarias municipais de Educação e professores da rede municipal. Esse diagnóstico da realidade educacional local construído coletivamente é a base que permite uma análise compartilhada do sistema educacional e a construção desse Plano que incorpora uma visão sistêmica de educação.

A segunda subárea tem como demanda a Educação Superior, e se apresenta em cinco ramificações, que são elas: a) Expansão na oferta de vagas; b) Garantia de qualidade; c) Promoção da Inclusão Social através da Educação; d) Ordenação territorial com o intuito de promover a equidade educacional, inclusive nas regiões mais longínquas do território brasileiro; e) Desenvolvimento Econômico e Social; e para a materialização de tal objetivo, criou-se três projetos, sendo eles: 1) Reformulação e Expansão das Universidade Federais (REUNI) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Democratização do acesso ao Ensino Superior por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES); 3) e como objetivo de manter o controle e a regulação o MEC cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se configura como uma superestrutura a estrutura de avaliação e controle.

A terceira subárea tem como incumbência dar importância à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual é compreendida pelo documento do PDE como aquela que mais possibilita e evidencia a inter-relação educação, território e desenvolvimento, tendo como consequência resultados mais significativos.

E para seu melhor desenvolvimento, desdobrou-se em três grandes eixos, sendo no primeiro eixo a Educação Profissional e Educação Científica, fomentando, dessa forma, a relação entre Educação e Ciência. E nesse processo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) forjaram-se em referências como centros de excelência no desenvolvimento de ensino científico, promovendo e estimulando sua oferta nas escolas públicas, bem como estudos de base empírica.

A concepção e execução de programas de Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica, especialmente nas disciplinas de Física, Biologia e Matemática na perspectiva de suprir as demandas dos contextos local e regional, além de programas de extensão que primam pela pesquisa e divulgação científica.

O segundo eixo cuida da normatização do PDE, buscando consolidar a litude desse programa e indicando na LDB sua legitimidade, por meio do acréscimo da seção de

denominação “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, criada pelo Projeto de Lei (PL) nº 919/2007, que busca o encadeamento entre o Ensino Médio e Educação Profissional.

O terceiro eixo tem como destaque a EJA profissionalizante que se constitui por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM).

Ambos os programas apregoam aos sistemas de ensino, tanto federal como estadual e municipal, a oferta de Educação Básica concatenada ao Ensino Profissional, sendo que o PROEJA é voltado para a modalidade da EJA no Ensino Médio associado ao Ensino Profissional; é o mesmo caso do PROJOVEM, com a diferença que este último é voltado para o nível de Ensino Fundamental (Brasil/MEC, 2007c).

A quarta e última subárea dispõe sobre a Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade, e tem como público-alvo, com uma certa especificidade, pessoas sem escolarização ou de baixa escolarização, pessoas com deficiência, população indígena, quilombolas e assentados. E seu incremento ocorre por meio de programas de Formação Continuada para docentes da Educação Básica, Programa Nacional de Tecnologia Educacional para o Campo (Proinfo-Campo), o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra; Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE-Campo), que disponibiliza recursos às escolas públicas municipais de Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas (Brasil/MEC, 2007c).

Corroborando com Saviani (2009), através de seus escritos, Cézar (2015) explica que a implementação do PDE se deu na vigência do PNE (2001-2010) – Lei nº 10.172/2001. Nesse contexto, é importante ressaltar que mesmo que o MEC, através do então ministro da Educação Fernando Haddad, tenha feito manifestação de que o PDE almejava alcançar feitos que lhe postulavam como algo para além de uma interpretação institucional do PNE, o mesmo pondera e destaca que este não instituiu ações que provocaram à melhoria da qualidade da educação.

Nessa circunstância, percebe-se a ocorrência de uma dualidade na ação de planejamento do governo central. Sendo que o PNE/2001 seguiu a liturgia basilar que lhe dá sustentação de um plano, e que lhe foi dado parecer favorável com aprovação em lei. E o PDE, por sua vez, não foi forjado literalmente em um plano, pois suas ações não estão concatenadas organicamente, nem tem como base o diagnóstico, nem as diretrizes, os objetivos e metas consubstanciadas no PNE/2001 (Cézar, 2015).

A partir dessa conjuntura é possível compreender que as ações desenvolvidas pelo MEC instituídas no PDE são dissonantes do que está assentado no PNE, o que potencializa a fantasmagórica narrativa que tenta opor acesso e qualidade. Destaca-se que o PDE expressa de

modo velado o enunciado da gestão como a dimensão fundante na busca por uma educação de qualidade, ignorando, dessa forma, outros elementos de fundamental importância para a melhoria do acesso e qualidade do ensino, como por exemplo, recursos financeiros adequados à demanda da educação, valorização dos profissionais da Educação como algo essencial no processo educacional, e uma gestão em que esses profissionais pudessem participar ativamente nas decisões e nos encaminhamentos.

Sendo assim, para materializar um PNE com todos os atributos que se fazem necessários para o desenvolvimento de uma educação de boa qualidade o PDE, precisaria, necessariamente, ter como norte a realização do que está sublinhado nas metas do PNE, buscando atender seus desígnios, especialmente empreender esforços para alcançar, de modo vinculado, a ampliação do acesso e qualidade da educação, e dirimir a falsa dicotomização entre ambos.

Na lógica da descentralização de responsabilidades do Estado, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação juntou esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, das famílias e da comunidade, com vista à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais, compartilhando competência política, técnica e financeira para o desenvolvimento de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica; todavia, na prática, explica Ferreira (2009 p. 263): “Esse novo desenho na gestão das políticas públicas educacionais define as políticas no nível central, e a descentralização ocorre na implementação ou execução local, por meio de contratos e/ou parcerias entre o governo nacionais e os subnacionais”.

Nessa lógica, o PAR, apontado como um instrumento de gestão compartilhada entre a união, estado e município, e supostamente como um indutor do avanço da qualidade da educação da população estudantil brasileira, é composto de ações e atividades que precisam ser desenvolvidas conjuntamente, contando com o amparo técnico ou financeiramente do MEC e do FNDE, e tencionando a efetivação dos propósitos do Compromisso Todos pela Educação e o cumprimento das suas diretrizes, todavia, em âmbito local.

O estudo de Almeida (2016, p. 9) indica que “os gestores na sua totalidade não vivenciaram o processo de elaboração, execução e monitoramento do PAR, mostrando, assim, pouco conhecimento em relação à política em destaque”. A autora destaca que “os efeitos do PAR impactaram na autonomia das escolas, aprendizagem do aluno, na avaliação da aprendizagem, formação dos professores, mudança no ensino, ampliação dos recursos materiais” (Almeida, 2016, p. 9).

O PAR, como instrumento de planejamento, articulado com Compromisso Todos pela Educação, é o resultado da iniciativa empresarial, que, além de verem a educação como um

negócio, também querem determinar os rumos da qualidade da educação de acordo com os seus interesses do mercado de capital. Fazem parte do Movimento Todos pela Educação o Grupo Gerdau, Insper, Elos Educacional, Kroton e Eleva Educação, Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, Suzano Papel e Celulose, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho, Fundação Banco Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, Instituto Ethos. Tal movimento também conta com a participação de secretários de Educação de Municípios e Estados, de autoridades que integram o MEC, professores universitários, etc.

De acordo com seu estatuto, o Movimento Todos pela Educação se apresenta como uma associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de caráter privado e natureza filantrópica e por meio de suas mídias sociais, promove o monitoramento e alude, exalando junto à sociedade diversas questões que envolvem o processo educacional. Entre tantas, está a campanha denominada “de olho na educação”, que expressa os dados que dizem respeito às metas dos anos de 2013 e 2014, dados estes que tiveram como base de coleta e cálculo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e Prova Brasil/Saeb (MEC/Inep).

Corroborando com os escritos de Martins (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), através de sua dissertação de mestrado, Cézar (2015, p. 60, 61) explica que:

o TPE ganhou mais força após sua participação no congresso *Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina*, um evento organizado por fortes grupos empresariais no ano de 2006 no estado da Bahia, em que tal organismo apresentou oficialmente o projeto *Compromisso Todos pela Educação*. O movimento TPE, em pouco tempo, recebeu a adesão de “diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do próprio governo federal. Segundo informações do site do TPE, a maioria das empresas mantenedoras e parceiras são de capital internacional, o que pode indicar a força desse movimento no planejamento da política educacional brasileira, a partir de 2006. Para o TPE a educação brasileira não mostra avanços em termos de qualidade – necessária para a nova forma de acumulação do capital –, trazendo problemas para o setor econômico e para a competitividade no mercado.

O grupo formado pelos empresários do TPE, chegou à conclusão de que a falta de habilidade técnica dos governos para implementar políticas educacionais ao longo dos anos gerou graves desafios para os interesses do capital. Com esse discurso, ganhou adesão novos integrantes e apoiadores, em um curto espaço de tempo, como por exemplo: universidades, intelectuais, segmentos do sindicalismo, grupos da sociedade civil organizada, e principalmente o apoio do Estado Brasileiro.

Dessa forma, fica claro que o objetivo do Movimento Todos pela Educação através do PDE não é a garantia de direito a um ensino de boa qualidade para a população brasileira, mas, sim, uma educação que venha corresponder aos interesses do capital; portanto, grupos

empresariais lutam ferrenhamente para assumir os rumos do processo educacional no Brasil, bem como direcioná-lo de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, suprimindo suas necessidades de mão de obra de maneira mais precarizada possível.

3.3 As diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

A descentralização garantida na CF/1988, nos artigos 18, 23, 205 e 211, proclamou o atual sistema federativo brasileiro composto pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, outorgando aos municípios autonomia política, administrativa e financeira. À luz desses princípios constitucionais, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem atuar em regime de colaboração, assegurado no princípio da gestão democrática com marco legal no capítulo III, no artigo 211 da CF/1988, que tem como matéria a educação, a cultura e o desporto, com isso, em regime de colaboração os entes federados podem criar seus sistemas de ensino, consequentemente os municípios tornam-se responsáveis em criar seu próprio sistema de ensino, e de forma colaborativa devem criar meios para promover a universalização do ensino.

De acordo com Ferreira (2009, p. 258), “a gestão dos sistemas educacionais e das instituições de ensino foi reconhecida como central para a melhoria da qualidade do ensino, entendida nos limites da eficiência e eficácia econômica”. Para tanto, uma nova legislação, e programas, forma sendo constituídos para consolidar a política de educação e massa, fazendo da escola o núcleo da gestão.

O instrumento legal que põe em vigência o PDE é o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios e Estados, e apresenta as seguintes diretrizes:

Art. 1º, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a junção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, por meio do regime de colaboração, envolvendo as famílias e a comunidade, a perseguir a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Art. 2º será materializado através da implementação das 28 diretrizes estabelecidas nos incisos desse mesmo artigo.

Art. 3º diz que a qualidade da Educação Básica será mensurada com base nos dados do IDEB, coletados e divulgados pelo INEP, a partir dos dados fruto do desempenho escolar, em conjunto com o sucesso escolar dos alunos expresso no censo escolar e do SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Destacado no parágrafo único que o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Brasil, 2007a).

O movimento de adesão do termo Compromisso Todos pela Educação pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, foi o passo inicial para promover a organização do Plano de Ações Articuladas (PAR) e receber assistência técnica do MEC. O documento para organizar

o PAR, previa a realização do diagnóstico considerando a realidade local, sobre a gestão educacional; a formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; os recursos pedagógicos; a infraestrutura física.

Em síntese, a partir dos novos instrumentos de gestão, tais como o Plano de Metas, o Compromisso Todos pela Educação, as ações do PAR, construiu-se no cenário nacional a narrativa da democratização das políticas descentralizadoras, para avançar na qualidade da educação da população estudantil brasileira, que precisam ser desenvolvidas conjuntamente, contando com o amparo técnico ou financeiramente do MEC via FNDE.

De acordo com Lobo e Barbalho (2017, p. 94), o PAR é um Plano cuja intencionalidade, “à primeira vista é propositiva, contudo, a operacionalização é profundamente prejudicada pelas ações não realizadas e pela falta de acompanhamento das ações”. Na mesma linha de pensamento, Dourado (2007, p. 937) afirma que “o PAR, não efetiva uma gestão democrática, pois o que realmente ocorre é a transferência de competência de um ente federado para outro”.

3.4 Plano de Ações Articuladas e a estratégia do Ministério da Educação para concretizar o regime de colaboração

As estratégias de construção das ações do PAR são compostas por duas categorias de subações, sendo que no bojo do planejamento localizam-se as subações que são atribuições dos municípios, e subações que são de incumbência da União, as quais são desenvolvidas por meio de ações técnicas e financeiras do MEC/FNDE, caracterizando, para o MEC, a cobiçável gestão colaborativa do sistema federativo brasileiro.

As subações surgem a partir de demandas fruto de pesquisas e análises realizadas pelos grupos de trabalhos locais; as demandas identificadas e análises são categorizadas em quatro dimensões, as quais constituem o Plano: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. De acordo com o MEC:

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área representa indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações (Brasil/MEC, 2007c, p. 2).

Para diagnosticar a situação educacional do ente federado, criaram-se os critérios de pontuação, obedecendo a uma escala decrescente que vai de 4, 3, 2 e 1, respectivamente:

Na escala 4: o quadro mostra um contexto educacional positivo. A Secretaria Municipal de Educação está desenvolvendo diariamente ações educacionais satisfatórias e consideráveis no âmbito das dimensões que compõem o plano de ações articuladas, garantindo uma conjuntura positiva. Já na escala de pontuação 3: o quadro mostra uma realidade educacional com uma conjuntura razoável com mais questões positivas do que negativas, mostrando que o município proporciona apenas parte das ações que privilegiam uma boa performance no prenúncio em questão. (Brasil/MEC, 2007c, p. 2).

As Secretarias Municipais de Educação de todo os municípios deverão adequar a metodologia colocando em prática ações para avançar e alcançar um contexto educacional positivo. Entretanto, o critério de base 2 evidencia uma situação educacional falha, prevalecendo os pontos negativos. Em suma, o ente federado necessita elaborar estratégias chamadas de “subações”, para aprimorar os resultados do prenúncio em questão. São subações que devem ser convenientemente realizadas pelo próprio município, ou proferir apoio técnico e/ou financeiro do MEC (Brasil/MEC, 2007c, p. 2).

E por fim, o critério de base 1: o Quadro 2 mostra um contexto educacional crítico. O município precisará criar um conjunto de estratégias emergenciais urgentemente, são as chamadas “subações”, que têm o intuito de superar os resultados negativos da base em questão. Como indica o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Critérios de pontuação do PAR

Pontuação	Critério
1	A descrição aponta para uma situação crítica e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazo, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.
2	A descrição aponta para uma situação insuficiente e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazo para elevar a pontuação nesse indicador.
3	A descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.
4	A descrição aponta para uma situação positiva e não serão necessárias ações imediatas. O que a Secretaria de Educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.

Fonte: Brasil/MEC (2009a).

Para o MEC (2009) essas subações são demandas a serem realizadas pelo próprio município, e no caso de apoio técnico e/ou financeiro, é de responsabilidade MEC. “Não se aplica”, deve ser selecionada somente quando não há possibilidade de registro, uma vez que o município não tem ações no âmbito daquele indicador (Brasil/MEC, 2009).

As subações que são de responsabilidade dos municípios surgem a partir de demandas fruto de pesquisas e análises realizadas pelos grupos de trabalhos locais, tal qual, é composto pelo(a) secretário(a) Municipal de Educação, técnicos da Secretaria Municipal de Educação, representante dos gestores escolares, dos professores da área urbana; bem como do meio rural,

dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos conselhos escolares; do Conselho Municipal de Educação (CME).

Para completar as dimensões, áreas e indicadores descritos no instrumento de campo que subsidiarão a realização do diagnóstico da realidade local, os municípios deveram apresentar propostas de ação central, subações e metodologia correspondentes ao critério de pontuação gerado, considerando apenas as pontuações 1 e 2 em quadros distintos (MEC/FNDE).

A partir de tais elementos, buscar-se-á corresponder as necessidades educacionais dos entes federados identificadas através da realização dessa análise da conjuntura regional de cada município pactuante ao Plano. Nesse contexto, é possível compreender que esse planejamento e seus instrumentos estão submergidos a um viés de controle por resultados que seguem a lógica de planejamento que tem como elemento substancial o gerenciamento para o corte e controle de gastos. Sobre essa situação, o documento construído pelo MEC determina que:

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área representa indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações (Brasil/MEC, 2007c, p. 2).

A Gestão Educacional e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino fica sob a égide da Dimensão 1 do PAR, a qual cuida da Gestão Educacional, de modo *stricto sensu*, da instituição do processo de gestão democrática nos sistemas de ensino municipais. Nesse sentido, o indicador refere-se à existência e funcionamento dos conselhos de controle social em vista a participação democrática da população no desenvolvimento das Políticas Públicas Educacionais através dos Conselhos Escolares e a construção coletiva do PPP das instituições escolares envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar e de modo geral, CME, CAE, Conselho do Fundeb.

A Dimensão 2 está voltada para a Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio, em que se desdobra na formação inicial de professores da Educação Básica. No qual os indicadores apontam para a qualificação de professores que atuam nas creches, pré-escolas, Ensino Fundamental, bem como nas modalidades de Educação Especial, Indígena, Quilombola e do Campo, assim como a formação para profissionais de apoio, no qual o critério de pontuação que abrange a formação mínima exigida para a função e cursos de qualificação específicos, especificamente, quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam na rede não possui qualificação adequada. Para tanto exige ações como a realização de concurso

público para contratação de professores, bem como a oferta para a formação dos professores atuais, em magistério infantil, preferencialmente em nível superior a partir da institucionalização de um Plano de Formação Continuada.

A Dimensão 3 cuida de questões que envolvem a elaboração e organização das práticas pedagógicas e avaliação, tendo como indicadores a existência de coordenadores ou supervisores pedagógicos. E o critério de pontuação dimensiona a existência ou não de coordenadores ou supervisores pedagógicos. E a ação requerida é a criação e implementação de política de inclusão desses profissionais nas escolas da rede, na qual uma de suas subações é dimensionar a quantidade de coordenadores ou supervisores pedagógicos necessários para o acompanhamento da rede; nesse contexto há a necessidade de se elaborar um plano de coordenação e supervisão da Rede Escolar, bem como qualificar coordenadores ou supervisores, outrossim, implantar um sistema de monitoramento das escolas.

Nesse cenário, a metodologia a ser utilizada para desenvolver tais subações são elaboração de planilhas com os custos de contratação e manutenção desse pessoal a partir da demanda apresentada, reuniões com os profissionais de apoio escolar e gestores, cursos presenciais, seminários e reuniões, bem como a criação de instrumentos de acompanhamento.

A Dimensão 4 do PAR tem como enfoque a infraestrutura arquitetônica e recursos pedagógicos, e tal dimensão é a que tem maior prioridade junto aos subnacionais, haja vista que nessa perspectiva estes recebem assistência da União para seguir orientações que demandam padrões mínimos de qualidade dos espaços e imobiliário das instituições escolares, e assim, promover o ensino, empreendendo construções, reformas e adequação dos espaços físicos das instituições escolares, como salas de aula, sala de recursos multifuncional, sala de Atendimento educacional especializado, espaço para biblioteca, laboratórios de ciências, informática arte e seus acervos literários e científicos correspondentes, quadras esportivas, cozinha, refeitório, bem como aquisição de mobiliário e recursos pedagógicos como livros, mapas, jogos, dicionários, brinquedos, materiais esportivos, Internet, recursos multimídia e audiovisuais, *Softwares*, aplicativos. Todas estas dimensões estão ilustradas no Quadro 3:

Quadro 3: Indicadores de resultados do PAR

Dimensão	Área	Indicadores
1 - Gestão educacional	1 - Gestão democrática	7
	2 - Gestão de pessoas	9
	3 - Conhecimento e utilização de informação	6
	4 - Gestão de finanças	3
	5 - Comunicação e interação com a sociedade	3
	1 - Formação inicial de professores da educação básica	4
	2 - Formação continuada de professores da educação básica	4

2 - Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar	3 - Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	4
	4 - Formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08	1
	5 - Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar	4
3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação	1 - Organização da rede de ensino	7
	2 - Organização das práticas pedagógicas	6
	3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	2
4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	1 - Instalações físicas da secretaria municipal de educação	2
	2 - Condições da rede física escolar existente	12
	3 - Uso de tecnologias	4
	4 - Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	4

Fonte: Brasil/MEC (2009b).

Dessa forma, os municípios devem o diagnóstico que dará condições de desenvolver um plano de metas, direcionados desenvolver as diferentes subações. Nesse contexto, o município tem a incumbência de criar inúmeras estratégias para superar as dificuldades vivenciadas; estratégias que são condições para receber a assistência técnica e financeira da União, as quais devem ser disponibilizadas no SIMEC. E ao acessar esse sistema, tanto os técnicos do MEC quanto os técnicos dos subnacionais têm as informações sobre aquelas ações de assistência técnica e financeira que já foram realizadas, bem como daquelas que precisam ser realizadas.

Todas as informações de como proceder com a construção do PAR seguem os documentos Guia de Orientação do PAR (2008, 2011, 2016, 2023) com alguns critérios já predeterminado, orientando para a realização do diagnóstico local, com a participação dos gestores e educadores locais. Tais informações também devem ser compartilhadas e constar no Censo Escolar com dados que dizem respeito aos discentes e docentes; dessa forma, dar rumos às ações de acordo com as demandas levantadas nas demandas locais através do diagnóstico local. Sob este aspecto, explica Souza e Cardozo (2019, p. 206):

podemos observá-lo como uma nova forma de centralização do planejamento educacional (considerando suas diretrizes gerais, formas de financiamento e assistência técnica, que são definidos por uma norma geral materializada nas Resoluções [...]) Na visão do MEC, o Plano de Ações Articuladas é um importante instrumento de macroplanejamento educacional por permitir que os entes federados apontem suas prioridades para que a educação melhore e as metas do IDEB sejam alcançadas, [e] com a implantação do PAR, o planejamento educacional acaba tendo uma cooperação coercitiva, não baseada na condição de igualdade entre as partes, já que o documento estabelece, fixa e normatiza como se dará o regime de colaboração,

excluindo os estados em detrimento das transferências diretas para o município, sob a premissa da descentralização.

Os estudos já realizados indicam divergências nas análises, e de acordo com Camini (2013, p. 115), “as práticas sistematizadas previstas no PAR, prevê a orientação aos sistemas estaduais e municipais, querendo assumir o compromisso para superação dos desafios impostos a educação”. Para Cardoso (2013, p. 75), o PAR representava o rompimento da “Política de Balcão”, porque passou a instituir ações a partir de uma ação coordenada, planejada; contudo, embora o documento apresente estruturação de uma proposta de participação democrática e indique ações de fortalecimento da gestão compartilhada, na prática, o PAR assume um caráter técnico operacional, com concepções mínimas de democratização da educação.

De um modo geral, o PAR induz aos municípios o ideário da gestão democrática, todavia, a autonomia administrativa e financeira, assim como a participação coletiva, é de cunho gerencialista estando impressa desde o ato de sua criação, pois suas metas se constituíram em consonância com a gestão empresarial do movimento Todos pela Educação.

Para Camargo *et al.* (2017, p. 123), “a aplicação de formulários padronizados e inflexíveis contradiz os princípios democráticos dos processos decisórios da gestão educacional”. A concepção de participação coletiva se configura na prática por uma percepção formalizada por regras rígidas, “assentada em condições de dispositivo que induz a ideia de coletivo”.

Quando trata da subação do PAR, referente a formação continuada de professores, os estudos mostram que em alguns municípios as concepções pautaram nos princípios da empresas público e privado. Na rede municipal de Mossoró-RN, explicam Aureliano e Queiroz (2017, p. 208):

Foi adotada a base do Instituto Airton Sena. O modelo impactou na seleção dos indicadores e das ações do Programa pela equipe do PAR. [...] não possibilitava intervenções das equipes municipais no planejamento das ações. Os professores não foram consultados em relação aos problemas que enfrentavam, nem quanto aos saberes, conhecimentos e as condições de trabalho exercidas.

No município de Cametá-PA, a formação continuada para os professores da rede municipal, implementada através do PAR, “se deu por meio da chamada pública [...] preenchimento das fichas de inscrição”. Essa formação, que alguns teóricos a denominam como ‘formação em serviço’, por compatibilizar o tempo do trabalho com o tempo de estudo para os docentes, ocorriam nos finais de semana para não comprometer o calendário escolar” (Silva, 2018, p. 158).

O estudo de Silva (2018) indica que a formação docente no âmbito da política neoliberal é vista como central para a melhoria da qualidade da educação, e nesse direcionamento, a mediação para ocorrência da formação é realizada através de condicionamentos de resultados, tendência teórica do PAR, que “vislumbram resultados a partir da indução de formação de curta duração, aligeirados, presenciais e a distância” (Silva, 2018, p. 158).

Para Santos, Maciel e Souza (2021, p. 18), os investimentos do PAR para o município de Bragança-PA apresentam-se como fator de transformação na infraestrutura de algumas Escolas do Campo, síntese:

Notamos que apesar do PAR ter abrangência na Modalidade da Educação do Campo, ainda não consegue atender as demandas e suprir as deficiências, presentes na escola do campo em termos de infraestrutura, mesmo quando os professores consideram a infraestrutura escolar boa, ainda, assim, eles destacam a necessidade de outros espaços que também contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem.

Todavia, as autoras refletem que “a política precisa se adequar às especificidades das comunidades do campo, considerando as opiniões e as especulações dos profissionais que atuam diretamente nesses espaços” (Santos; Maciel; Souza, 2021, p. 19). No âmbito geral, as pesquisas e seus objetos de análise mostram a ampliação do debate sobre o regime de colaboração e as implantações no âmbito dos municípios, ocorrendo através do regime de cooperação entre a união e os municípios, evidenciando avanços e limitações do PAR enquanto política pública educacional. O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa no município de Breves, que buscou investigar “em que medida a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves/PA?”

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES: análise das subações para a Educação do Campo

Neste capítulo, apresenta-se os resultados da pesquisa sobre a implementação do PAR no município de Breves, com a finalidade de compreender como a Educação do Campo foi inserida nesse instrumento de planejamento, considerado uma forma de partilhar recursos e investir na educação dos municípios. Destaca-se, inicialmente, nos dados da pesquisa, a visão histórica do Arquipélago do Marajó, ou seja, os indicadores educacionais e sociais da região. Na sequência, apresentamos o município de Breves, e sua dinâmica histórica de organização dos processos educacionais, com o maior número de escolas localizadas no Campo e seus resultados de evasão, reprovação, nos quais se verifica que a implementação do PAR sugere não ter ocorrido como encaminhou os documentos de base legal.

4.1 Arquipélago do Marajó: alguns indicadores

Falar sobre a Ilha do Marajó exige pensar sua imensidão territorial, que não se resume apenas em uma ilha cercada de terra, mas engloba em sua composição um conglomerado de ilhas, que sediam cidades, vilas, comunidades tradicionais, ribeirinhos e se destacam, notoriamente, por suas particularidades, tais como divisões sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais.

Essa região, está localizada no estado do Pará; denominada de “Região de Integração do Marajó”, é formada por 17 municípios, sendo na parte ocidental, os municípios de Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Oeiras do Pará (inserida recentemente); e na parte oriental, encontra-se os municípios de Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure.

A literatura produzida por Silva (2021), Carmo (2021) e Loureiro e Pinto (2016) reafirma que a constituição da Região Integrada pelo Governo Federal enfrenta problemas socioambientais de grandes proporções, provocados pelo desmatamento e queimadas em larga escala. Os processos de violência promovidos em torno da luta pela posse da terra, tanto nas cidades como para as populações do campo, colocam o estado do Pará com “tristes títulos, de campeão dos conflitos de terra e de mortes neles” (Loureiro; Pinto, 2005, p. 85).

Historicamente, “a região marajoara é impactada pela ausência de políticas públicas, e os direitos humanos, durante décadas, estiveram subordinados aos direitos do capital e muitas situações acabaram se cristalizando” (Loureiro; Pinto, 2005, p. 85), sendo essa “subordinação de direitos ampliada em todos os segmentos sociais, seja no campo ou cidade” (Silva, 2021, p.

180). Na concepção de Carmo (2021, p.14), “a formação socioeconômica do Arquipélago do Marajó é marcada pelo desenvolvimento desigual que corresponde ao processo de formação socioeconômica da Amazônia”.

Para Carmo (2021), são modos de produção articulados à lógica do sistema capitalista – propriedade privada e no trabalho assalariado –, que tem por objetivo “a reprodução ampliada do capital, dos lucros financeiros, voltados ao mercado internacional” (Carmo, 2021, p. 4). por rios e florestas, e conhecido pelas belezas naturais, os municípios que compõem o Arquipélago se destacam pelo modo de vida, a produção da vida social e também pela “grande vulnerabilidade social [...] amplamente divulgada nas diversas mídias, e que desafia a sociedade amazônica e, em especial, a gestão pública, as academias e os institutos de pesquisa” (Carmo, 2021, p. 3).

Da cidade de Belém ao Marajó das “águas florestas”, percorre-se 223 km para atravessar, via transporte fluvial, as baías de Guajará e do Marajó, bacias com extensões gigantescas devido à proximidade com o Oceano Atlântico, e navega-se por labirintos de rios, furos, igarapés, tornando a navegabilidade dos rios uma cultura (i) material de fator dominante na “[...] estrutura fisiográfica e humana, conferindo um ethos e um ritmo à vida regional” (Loureiro, 2015, p. 29).

A construção dessa territorialidade em sua perspectiva histórica “se forma através da dinâmica social [...] alimentada pelas comunidades ribeirinhas, e as cidades, que vivem e resistem adversidades e variações de tempo, espaço e de (ausência de) políticas públicas”, para atendimento das diferentes demandas, tais como saúde, educação e segurança. Para Carmo (2021, p. 4):

Os processos de vulnerabilização são históricos na região e remontam ao período colonial-escravocrata, os quais se intensificaram com o pós-crise do ciclo da madeira na região. Nessa direção, a formação socioeconômica do Arquipélago do Marajó é marcada pelo desenvolvimento desigual que corresponde, historicamente, ao processo de formação socioeconômica da Amazônia. Ambas as reflexões estão apoiadas no processo de expansão do sistema capitalista como modo de produção baseado na propriedade privada e no trabalho assalariado, considerados prioritários diante das vidas humanas e da natureza, tendo como alvo a reprodução ampliada do capital, dos lucros financeiros, voltados ao mercado internacional.

Nesse contexto, as comunidades estabelecem suas moradias ao longo das margens dos rios e igarapés, lagos e florestas, convivem populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e pescadoras artesanais, agricultores familiares, piaçabeiros, peconheiros, dentre outros. As diferentes formas de habitações e atividades econômicas desenvolvidas pelas populações diversas revelam uma profunda ligação com o território e o pertencimento com a

terra, com os saberes culturais, no espaço e tempo, dos quais o rio é um dos elementos que traduz essa forte relação.

Os rios desempenham um papel essencial na vida cotidiana da população marajoara, seja nas atividades de navegação fluvial, que promovem a circulação de pessoas e distribuição de mercadorias, no desenvolvimento de atividades domésticas, seja como meio de subsistência material, pois ele é fonte de recursos alimentares, onde é possível encontrar uma variedade de alimentos, como peixes e camarões, assim como também é meio para a prática de esporte e lazer, como natação, canoagem, corrida de rabetas, entre outros. Nessa conjuntura, é possível afirmar concretamente que os rios do Marajó regem a vida da população com um alto grau de profundidade

Todavia, é preciso registrar, quer seja nas áreas urbanas ou no campo, as contradições geradas historicamente representam, em sua maioria, o que significa viver e resistir na região, como explica Carmo (2021, p. 6):

Muitas casas estão em condições precárias e o conjunto delas está ligado por pontes construídas para circulação das pessoas. Há o mínimo de saneamento básico e água potável que prejudica o desenvolvimento biofísico das pessoas. As doenças hídricas disseminadas por parasitas são constantes e próprias da região e afetam a população de forma endêmica. Algumas pesquisas apontam grande quantidade de coliformes fecais nos locais de abastecimento de águas das comunidades ribeirinhas nascentes, igarapés e poços. Também não há um destino apropriado do lixo – ele pode ser queimado, usado como adubo ou despejado em lugares abertos, aumentando as contaminações e os problemas de saúde (endemias e epidemias causadas por parasitas). A diarreia é um dos casos endêmicos causados por essa realidade de disseminação de parasitas intestinais. De um modo geral, algumas medidas preventivas podem diminuir os casos, como tratamento da água, higienização dos alimentos e fossas sanitárias adaptáveis.

Em geral, tem sido naturalizado o fechamento de Escolas do Campo; convive-se com a insegurança alimentar, o desemprego, a fome e negação dos direitos humanos. Geograficamente, a Região do Marajó, está integrada à Amazônia Legal, ocupando a parte Norte do estado do Pará, entrelaçado e cortado pelos rios Tocantins e Amazonas, ambos banhados pelas águas do Oceano Atlântico, de acordo com estudos realizados no ano de 2023 pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) com dados divulgados também no ano de 2023 pelo IBGE.

A região, cercada por águas e florestas, enfrenta problemas relacionados ao acesso à água potável. De acordo com o Instituto Água e Saneamento, a pesquisa realizada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES, 2023), “cerca de 86% das escolas não têm infraestrutura mínima adequada para o ensino aprendizagem, [...] 13% não têm

banheiros adequados, 69% faltam água ou atendimento inadequado e, em 78% o problema é a coleta e o tratamento de esgoto” (Silva; Otoni, 2024, p. 10).

No que diz respeito ao aspecto territorial e populacional, essa região conta com 610.972 habitantes, que corresponde a 6,9% da população do estado do Pará. Compreendendo 106.662 km² de extensão territorial, o que corresponde a 8,6% do território estadual, vindo a ser a 5ª maior entre as Regiões de Integração. Nesse contexto, essas Regiões de Integrações do estado do Pará têm 51,9% de suas áreas protegidas. Sendo que 81,1% dessas áreas tem Cadastro Ambiental Rural (CAR), e apresentam uma densidade demográfica de 5,7 hab./ km² (Fapespa, 2023).

O estudo realizado pela Fapespa (2023) destaca que a população Brasileira tem um total de 213.317.639 habitantes, sendo que o estado do Pará conta com uma população de 8.811.659 pessoas. Na Região de Integração do Marajó residem 610.972 habitantes, e o município de Breves se destaca como o mais populoso dos municípios marajoara, com uma população de 104.280 pessoas.

Em relação aos aspectos educacionais, verifica-se a partir dos dados coletados que o maior número de escolas está localizado na área do Campo, como demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1 - Número de escolas dos municípios do Marajó em 2023

Municípios	População total		Escolas		IDEB		
	Censo 2022	Estimada: 2024	Cidade	Campo	Anos Iniciais	Anos finais	Ensino médio
Afuá	37.765	40.246	07	88	3,7	3,0	4
Anajás	28.011	30.003	07	99	3,7	3,3	3,4
Bagre	31.892	34.633	08	53	3,7	3,4	3,6
Breves	106.968	115.051	42	201	3,7	2,8	4,2
Cachoeira do Arari	23.981	25.243	05	40	4,5	4,2	4,0
Chaves	20.757	21.487	05	96	3,0	3,1	3,6
Curralinho	33.903	36.451	08	38	3,5	3,5	3,6
Gurupá	31.786	33.922	09	81	3,7	3,1	4,0
Melgaço	27.881	29.846	05	51	3,1	3,2	3,6
Muaná	45.368	48.955	06	32	4,6	4,7	3,6
Oeiras do Pará	33.844	36.377	10	40	3,5	3,3	4,0
Ponta de pedras	24.984	25.767	14	42	5,2	4,7	4,0
Portel	62.503	66.898	21	147	3,4	3,1	4,2
Salvaterra	24.129	25.441	14	35	4,4	4,0	4,3
Santa Cruz do Arari	7.445	7.654	04	17	4,9	4,3	3,7
São Sebastião da B. Vista	25.643	27.441	06	34	5,0	4,5	4,1
Soure	24.204	25.218	16	09	4,4	4,0	3,9

Fonte: IBGE (2022); QEdU/INEP (2023).

Esta tabela, apresenta o quadro dos municípios e a organização da educação, bem como seus resultados mais recentes do IDEB. Verifica-se que no espelhamento que

quantitativo de escolas está concentrada na zona rural, somente Soure, apresenta número de 16 escolas localizadas na área urbana. As pesquisas já realizadas por autores como Hage (2005), Cristo (2007) e Barros (2025) já apontavam a região do Marajó com números de escolas do Campo em formato multisseriadas.

O Relatório do Tribunal de Contas dos municípios do estado do Pará (2021) destaca que a rede municipal de ensino dos 17 municípios do Marajó é composta de 1.255 escolas, sendo 143 (11,4%) unidades escolares na Zona Urbana, e 1.112 (88,6%) unidades escolares na Zona Rural, para atender 172.573 alunos matriculados que se encontram assim distribuídos: 68.722 (39,8%) alunos nas escolas da Zona Urbana, e 103.851 (60,2%) alunos nas escolas da Zona Rural.

As pesquisas destacam que a “maior parte das matrículas estão em área rural e são classificadas como não diferenciadas. Porém, boa parte delas estão em escolas de perfil ribeirinho, categoria inexistente na classificação do censo escolar”, dificultando, assim, um aprofundamento maior sobre a realidade. Há mais turmas multisseriadas no Arquipélago do Marajó do que na média do Brasil. Há municípios em que mais da metade das turmas são nesse modelo: Bagre, com 60%, e Chaves, com 55% (Articule, 2024; Todos Pela Educação, 2024).

No que concerne ao IDEB – Escolas Públicas Municipais – 2023, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o município de Ponta de Pedras se destaca, ocupando o 1º lugar no IDEB, que envolve o *ranking* do município marajoara, com a média 5,2; e o município de Breves atingiu uma nota de 3,7, ficando no 7º lugar, empatado com os municípios de Afuá, Anajás, Bagre e Gurupá, todos com a mesma nota, que é 3,7. Já o município de Chaves ocupa a última colocação com uma média de 3,0. Ao passo que o IDEB – Escolas Públicas Municipais – 2023, no Ensino Fundamental Anos Finais, o município de Muaná se destaca, ocupando o primeiro 1º lugar no IDEB; e o município de Breves ocupa a última colocação, com média de 2,8 (QEdu/MEC, 2023).

A partir de uma análise comparativa do IDEB envolvendo os municípios marajoaras, o município de Ponta de Pedras se destaca em primeiro lugar, alcançando a média 4,8. O município de Breves encontra-se na sétima colocação, empatado com os municípios de Afuá, Anajás, Bagre, Cachoeira do Arari e Gurupá, com a média de 3,7, e o município de Chaves ocupa a última colocação no *ranking* dos municípios marajoara, com uma média de 3,0. Já no Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, os municípios de Muaná e Ponta de Pedras estão empatados, ocupando a 1ª colocação, com a média de 4,7. Breves aparece na última colocação, com média de 2,8 (QEdu/MEC, 2023).

4.2 O município de Breves-Marajó-PA: contexto histórico

De acordo com as estimativas do IBGE para o ano de 2021, Breves possuía uma população de 104.280 habitantes, que representava 17,1% da população total da Região de Integração do Marajó e 1,2% da população estadual. O percentual da população em idade de trabalho (que considera pessoas de 15 a 69 anos) foi de 64%, em 2021. Do total de pessoas inscritas no Cadúnico, cerca de 72% encontravam-se em situação de extrema pobreza (Cadúnico, IBGE; Fapespa, 2023). Com relação especificamente a população do município de Breves, tem como base a estimativa do IBGE de 2023.

Os dados constatarem os processos de exclusão social, em parte provocada pela grande concentração de renda e a manutenção dos privilégios de uma elite econômica e política responsáveis pela exclusão socioespacial na região. O município de Breves se destaca com a maior extensão territorial e em população, sendo considerada a maior cidade do Marajó. Sua principal via de transporte é fluvial, e a economia se baseia no comércio, na pesca, em empregos públicos, geradas a partir da instalação de universidades, hospital regional e prefeitura municipal. De acordo com os dados do Instituto Água e Saneamento (IAS, [s.d.]):

Somente 24,03% da população é atendida com abastecimento de água, frente a média de 52,76% do estado e 84,24% do país; 81.268 habitantes não têm acesso à água potável. Não há informações disponíveis no SNIS sobre Esgotamento Sanitário; 48,51% da população são atendidas com coleta de Resíduos Domiciliares e não declarou se prática coleta seletiva de Resíduos Sólidos; O lixo de 26.720 habitantes não é recolhido. 14,29% da população são atendidas com Drenagem de Águas Pluviais, frente a média de 9,85% do estado e 26,8% do país; 5,7% dos domicílios do município estão sujeitos à inundação; O município não tem mapeamento de áreas de risco; e não existem sistemas de alerta para riscos hidrológicos. Não possui política, plano ou fundo municipal de saneamento; [...]

A precariedade na oferta de saneamento básico causa problemas de saúde aos breveses, principalmente para as crianças. O município apresenta a taxa de mortalidade infantil bem elevada, ou seja, em média, de 15,79, para 1.000 nascidos vivos. Doenças como diarreia e infecção têm sido responsáveis por uma média de 2,1 internações para cada 1.000 brevese (Silva, 2021; Carmo, 2021).

O município de Breves é apontado em estudos como o município com maior desenvolvimento em educação e saúde e atende as populações de outros municípios. Sediando a 8ª Regional de Saúde, recebe a demanda dos 17 municípios marajoara. Situação essa que acaba onerando ainda mais os serviços de saúde, como consultas médicas, exames, equipamentos, profissionais, leitos de internações, tornando-o insuficiente. Registra-se um total de 59 médicos para atendimento das demandas de saúde, com 25 clínicos gerais que atuam no

atendimento primário, 13 médicos para atendimento de saúde da família, e nove médicos especialista em pediatria e ginecologista (Nota Técnica, 2020).

Deste modo, a estimativa médico/habitantes é de 0,57, ou seja, 0,57 para cada mil habitantes. Logo esse quantitativo de médico está muito abaixo do recomendado, sendo insuficiente. Para o Ministério da Saúde o recomendado é de 2,5 médicos por mil habitantes (Nota Técnica, 2020).

Com base no documento do Plano Municipal de Educação (2015), é possível compreender que a Secretaria Municipal de Educação é a maior responsável pela organização do sistema educacional do município. Desse modo, na atualidade, encontra-se 36 escolas localizadas na Sede (área urbana), com escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, EJA. Duzentas e dez escolas estão localizadas nos Distritos (Campo), e funcionam Educação Infantil, Classes multisseriadas (1º ao 5º ano), EJA, Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais).

Historicamente, o município possui majoritariamente o maior número de matrículas nas Escolas do Campo, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 - Indicadores de aprovação, reprovação e abandono

Ano	Local	Nº Esc.	N. matrícula		Total	Aprovação	Reprovação	Abandono	
			Anos Iniciais	Anos Finais				Anos Iniciais	Anos Finais
						Anos Inicias			
2023	Campo	210	7.941	7.134	15.075	69,6% sem dados	28,1% sem dados	2,3%	24,6%
	Cidade	36	5.560	5.123		87,6% Sem dados	11,6% sem dados	0,8%	6,9% sem dados
2018	Campo	233	11.606	3.252	14.858	54% 6.272	40,4% 4.691	5,5% 643	18,1% 587
	Cidade	34	6.818	4.260	11.078	82,9% 5.653	14,1% 960	3% 205	7% 323
2013	Campo	266	12.610	3.401	16.011	64,2% 8.095	73,2% 2.489	10,6% 1.336	20,5% 697
	Cidade	30	6.996	5.135	12.131	82,9% 5.801	13,6% 952	3,5% 242	5,9% 300
2010	Campo	291	13.117	2.222	15.339	74,7% 9.793	13,2% 1.737	12,1% 1.588	15,3% 341
	Cidade	30	7.897	4.638	12.535	83,4% 6.588	12,3% 974	4,2% 335	8% 372

Fonte: QEdU/INEP (2023).

Os dados revelam que entre 2010 a 2023 ocorreu uma variação do número de escolas funcionando na área urbana, entre 30 a 36 escolas na área urbana. No Campo, registra-se a redução do número de escolas, de 291 para 210 escolas entre os anos de 2010 a 2023. Esse dado chama a atenção para o processo de reorganização da oferta da educação, com fechamento das escolas que funcionavam em comunidades, que se orientam pela política de nucleação.

No município de Breves, segundo a entrevista com técnico da SEMED-Breves (2024), “não existe um projeto de nucleação, tal como prevê a legislação, e sim, experiências-piloto de nucleação”. Essa prática representa a desativação das escolas localizadas nas comunidades ribeirinhas, com prejuízos para os processos de aprendizagem das crianças, em parte provocada pela distância das escolas núcleos, e o tempo gasto em embarcações precárias e sem segurança. As crianças e jovens enfrentam o calor, a chuva, a fome, e dificuldade de concentração na sala de aula, devido a rotina diária, do tempo gasto da sua residência, até a escola. De acordo com estudo já realizado por Costa (2021 p. 4), “as crianças e os adolescente não têm motivação, porque muitos deles saem de suas casas ainda madrugada, sem nenhuma alimentação, e chegam até a sala de aula, cansados, e não conseguem avançar na leitura e na escrita”.

O estudo de Costa (2021, p. 4) destaca que além do percurso realizado pelos alunos, as escolas são espaços precarizados, sem energia elétrica, água potável, oferta de merenda irregular, falta de acompanhamento pedagógico [...] rotatividade docente”. Esses espaços são em sua maioria desassistido do poder público municipal, e afeta diretamente as classes multisseriadas, considerada de grande importância para ofertar o ensino nos territórios. Os dados revelam uma variação de 300 a 4.691 crianças reprovadas nas Escolas do Campo, no recorte apresentado na Tabela 2, indicando violação do direito de acesso e permanência no contexto educacional, alimentando discursos que esses processos “*não têm jeito*”, que o “governo municipal está construindo escolas está melhorando a educação”, que “os números são resultados da pandemia do Covid-19”.

No que concerne ao Ensino Fundamental, Anos Iniciais, é importante ressaltar que esse nível de ensino apresenta um número de distorção idade-série bastante expressivos, tanto no meio urbano quanto no meio rural; tal distorção é materializada através do quantitativo de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, sendo este um dos principais instrumentos usufruídos para mensurar a qualidade da progressão escolar de uma rede de ensino. Como ilustra a Tabela 3, a seguir, o percentual de distorção idade-série:

Tabela 3 - Distorção idade-série da Educação do Campo e Urbano no Ensino Fundamental Anos Finais do Município de Breves, do ano de 2006 a 2023

Ano Letivo	Dist. Idad. /Série 6º Ano/Série		Dist. Idad. /Série 7º Ano/Série		Dist. Idad. /Série 8º Ano/Série		Dist. Idad. /Série 9º Ano/Série	
	% Campo	% Urbano	% Campo	% Urbano	% Campo	% Urbano	% Campo	% Urbano
2006	0%	72,9%	0%	70,1%	0%	60,5%	0%	68,3%
2007	91,5%	71,4%	0%	74,7%	84,6%	73,6%	0%	65,3%
2008	81,1%	45,4%	49,6%	38,5%	93,3%	35%	61,1%	31,9%
2009	80,9%	52%	80,2%	50,1%	50,5%	39,7%	0%	42,5%
2010	81,2%	59,8%	78,8%	59,2%	79,4%	50,7%	54,1%	48,7%

2011	86,4%	57,7%	80,5%	58,9%	82,3%	52,1%	77,5%	51,4%
2012	86,3%	60,6%	81,6%	55,2%	80,9%	51,8%	82,8%	49,7%
2013	86,1%	50,9%	83,4%	58,5%	82%	48,5%	73%	48,7%
2014	85,9%	70,7%	82,3%	49,8%	81,1%	53,4%	78,4%	44,9%
2015	77,6%	58,2%	83,3%	68%	77,2%	45%	50,9%	50,9%
2016	84,2%	57,9%	79,8%	56,5%	84,1%	61,8%	76,3%	43,7%
2017	78,7%	56,3%	81,5%	53,2%	78%	51,6%	82,5%	61,4%
2018	78,1%	52,4%	74,7%	52,1%	78,9%	41,7%	75,2%	50,4%
2019	81,2%	50,3%	79,4%	47,4%	78,4%	40,5%	77,3%	42,2%
2020	80,8%	47,4%	79,2%	47,2%	76,1%	39,3%	74,2%	38,6 %
2021	79,4%	36,3	82%	47,9	81,2%	47,8%	81,4%	41%
2022	69,5%	37,2%	79,8%	37,6%	82,3%	47,6%	83,1%	46,6%
2023	78,1%	41,4%	74%	40,8%	77,3%	43,6%	78,8%	44,2%

Fonte: Elaboração do autor (2025), com base em Inep (2006-2023).

Tendo como parâmetro um quantitativo de 100 alunos, em 2006, cerca de 69 estavam com atraso escolar, o que representa 69,1% dos alunos. Em 2007, foi de 71,8%, isto é, 72 alunos. Em 2008, 39 estavam com distorção idade-série, ou seja, um percentual 39,7%. Sendo que em 2009, 47 alunos estavam com distorção idade-série, ou seja, um percentual de 47,3%. No ano 2010, os índices apontam que 55,7% estavam com distorção idade-série. Ou seja, 56 discentes. Em 2011, o índice foi de 55,8%, ou seja, 56 estavam com atraso escolar. Já em 2012, o índice aponta que foram 55,5%, o que significa que 56 estavam com distorção idade-série (QEdU/INEP, 2023).

Em 2013, foram 52,2%, o que significa que 52 alunos estavam com distorção idade-série. Em 2014, foi um percentual de 55%, o que significa que 55 estavam com distorção idade-série. Já em 2015, o percentual de distorção de idade-série foi 55,3%, ou seja, 55 alunos. Em 2016, o índice foi 54,8%, o que aponta que 55 estavam com atraso escolar. Em 2017, foram 55%, o que subentende que 55 estavam com distorção idade-série. No ano de 2018, o índice de distorção idade-série foi de 49,8%, ou seja, cerca 50 estavam com atraso escolar. No ano de 2019, o índice foi de 45,9%, o que representa que 46 estavam com atraso escolar. Em 2020, foi um percentual de 44%, o que representa uma fração 44 estudantes. Em 2021, foi um índice de 43,6%, o que significa que 44 estavam com atraso escolar. Em 2022, foram 44, ou seja, 2,1% desse alunado. Já no ano de 2023, o índice foi 42,5%, uma parcela de 43 alunos estava com atraso escolar (QEdU/INEP, 2023).

Nesse sentido, a partir dos dados do QEdU/INEP (2023), fazemos uma análise dos números de matrículas nas instituições escolares do município de Breves distribuídas nos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Tais dados expostos na Tabela 4, a seguir, demonstram que no ano de 2023 foram 35.328 matrículas, sendo que em 2013 o número de matrículas eram 34.536 matrículas:

Tabela 4 - Número de matrículas da Educação Básica no município de Breves em 2023

Número de matrículas da Educação Básica do município de Breves: 35.328: 100%													
17,47 %				4.388 12,3%72,9%				EJA: 3.322 matrículas: 9,4		Educação Esp.: 947 2,7%		Ensino Médio: 3.394 1,2%	
Creche: 1.788 5,1%		Pré-escola:		Anos Iniciais: 13.501 matrículas: 38,1%		Anos Finais: 12.257 matrículas		Matricula da EJA		Educação Esp.			
Cam po	Urba no	Cam po	Urba no	Cam po	Urba no	Cam po	Urba no.	Cam po	Urba no.	Cam po	Urba no	Camp o	Urba no.
807/ 44,1 %	981/ 55,9 %	2.52 1/ 57,4 5%	1.86 7/ 42,5 4%		5.56 0/ 41,1 8%	7.13 4/ 58,2 0%	5.123 / 41,79 %	2.36 4/ 71,1 6%	958/ 28,83 %	326/ 34,4 2%	621/ 65,5 7%	545/ 16,05 %	2.849 / 83,94 %

Fonte: IDEB/INEP (2023).

Destaca-se que desse universo de alunos dos anos de 2023, são 6.176 matrículas na Educação Infantil. Desse total, 1.788 matrículas são discentes na faixa etária de creche envolvendo campo e cidade, sendo que 981 são matrículas em escolas da cidade, e 807 matrículas em Escolas do Campo. Na pré-escola são 4.388 matrículas, das quais 2.521 são alunos do campo, e 1.867 alunos do meio urbano. Já no Ensino Fundamental, são 25.758, desse total, 13.501 matrículas são nos Anos Iniciais, de modo que, desse total, 5.560 são alunos do meio urbano, 7.941 são matrículas de alunos do meio rural, e 12.257 nos Anos Finais, onde 5.123 são alunos da cidade, 7.134 são matrículas de alunos do campo.

Em relação ao Ensino Médio, verifica-se o total 3.394 alunos matriculados; desse universo, 2.849 são matrículas do meio urbano, 545 são matrículas de alunos do Campo. Dando continuidade, na Educação Especial, são 947, dessa totalidade, 621 são matrículas do meio urbano, 326 são matrículas de alunos do Campo. Da mesma forma, na EJA são 3.322 matrículas, desse universo, uma parcela de 958 são matrículas do meio urbano, ou seja, 29%, enquanto a outra parcela de 2.364, que representa percentual 71%, são matrículas de alunos do Campo (IDEB/INEPE, 2023).

Nesse contexto, a distorção idade-série se materializa quando uma parcela de discentes que não conseguem acompanhar o fluxo acima mencionado, e ficam retidos por mais de dois anos no mesmo ano-série escolar, como por exemplo, o aluno que está no 3º ano do Ensino Fundamental com 11 anos de idade. Com essa faixa etária esse aluno já deveria estar cursando o 6º ano, haja vista que o aluno do 3º ano é da faixa etária de 8 anos. Outro exemplo que ilustra perfeitamente a distorção idade-série é o aluno que conclui o 9º ano com 17 anos de idade.

Nessa idade, os alunos deveriam concluir o 3º ano do Ensino Médio. Essa realidade não é diferente da que ocorre em outras regiões do país; de acordo com o Relatório da UNICEF (2018, p. 4), citado em Silva (2021, p. 36), o Brasil “[...] possui mais de sete milhões de estudantes da Educação Básica [que] estão em situação de distorção idade-série, ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar”, o que demanda urgência dos governos da Federação para aumentar os investimentos em educação, e os municípios, com suas secretarias de Educação, buscar ações para solucionar a problemática (Silva, 2021).

A Tabela 4 demonstra um panorama da realidade do município de Breves no que diz respeito ao problema da distorção idade-série em período que vai do ano de 2006 a 2023, e os resultados são catastróficos; no ano de 2006 foram contabilizados os menores índices de distorção idade-série no 1º ano do Ensino Fundamental (0%), tanto no campo quanto na cidade, sendo que nesse mesmo período, no 5º ano, esses índices foram de 88,4% no campo, e 64,2% no meio urbano, enquanto no 8º ano foi (83%) nas escolas do campo, ao passo que no meio urbano a distorção idade-série foi de 31%, chegando a 55% nos respectivos anos.

A Educação, de modo geral, é uma conquista social. A igualdade de oferta e oportunidades em condições de promover e assegurar os direitos à conquista da educação e à escola com qualidade não estão disponíveis às populações da cidade, sobretudo as populações do Campo. Na análise de Silva e Otoni (2024, p. 809), “desde a provação do Plano Nacional da Educação – 2001-2010, foram definidas metas e objetivos referentes à alfabetização da educação para todos”; todavia, “quando se trata do Marajó, os indicadores educacionais revelam que aproximadamente vinte e quatro anos depois, essa meta, não atingiu a sua materialização [...]”. A garantia de acesso a direitos à educação prevista na legislação não tem assegurado a oferta e permanência da Educação do Campo como política pública nacional.

Silva e Otoni (2024) chamam a atenção acerca da precariedade do sistema social e do sistema educacional. O Marajó tem sido destaque nos piores indicadores de aprovação e reprovação nos Anos Iniciais e nas condições de sobrevivência, pois milhares de famílias estão desempregadas, em vulnerabilidades sociais, necessitam de assistência à saúde e segurança.

Conforme estudo de Silva e Otoni (2024, p. 810), acerca dos dados do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES, 2023), a região do Marajó é banhada pela maior bacia hidrográfica do mundo, e mesmo assim as populações enfrentam a escassez de água potável, tanto em suas casas quanto nas escolas, e “cerca de 86% das escolas não têm infraestrutura mínima [...] 13% não têm banheiros adequados, 69% faltam água ou atendimento inadequado e, em 78% o problema é a coleta e o tratamento de esgoto” (Silva; Otoni, 2024, p. 810).

4.3 A implementação e execução do PAR Breves-PA e a subação para Educação do Campo

O PDE, apresentado pelo MEC em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da Educação Básica pública. Frente a essa política, foi constituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, programa estratégico do PDE que trazia em seu bojo as narrativas de uma nova forma de planejamento e organização políticas educacionais, considerando o regime de colaboração, que “objetivava concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais” (Brasil, 2007, p. 1).

Por se tratar de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas, os municípios deveriam aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e organizarem seus Planos de Ações Articuladas com a promessa de fortalecimento das relações e colaborações entre os entes federados; contudo, os dados desta pesquisa mostram limites nas transferências de recursos e não resolve as tensões envolvendo a oferta da educação, sobretudo na oferta e avanços da Educação do Campo no município de Breves, como mostram os resultados.

4.3.1 A primeira fase do PAR – 2008 a 2011 no município de Breves

Registra-se que o município de Breves aderiu ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no ano de 2008. Naquele contexto, passou a acessar o sistema, o SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas –, integrado aos sistemas que já possuía, e que podia ser acessado de qualquer computador conectado à Internet, iniciando assim a organização do seu Planos de Ações Articuladas.

O documento encontrado que comprova o movimento inicial é denominado Termo de Cooperação Técnica de nº 15992, sendo celebrado entre o MEC e o município de Breves-PA, representado pela Prefeitura Municipal de Breves, firmado no dia 17 de maio de 2008 (FNDE/MEC, Anexo D).

O documento-síntese encontrado apresenta o diagnóstico do Plano de Metas e Compromisso do município de Breves de 2008 a 2011 (Quadro 4):

Quadro 4 - Diagnóstico do Plano de Metas e Compromissos

Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos		
Indicador	Pontuação	Síntese
3	1	Ausência de quadra esportiva; campo e cidade;
4	3	Quando não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Municipal de Educação (PME), por parte da SME, ou previsão de implantação, ou, ainda, quando não existe um PME;
		Não existia bibliotecas, acervo são totalmente, inadequadas para realização de estudos;
9	1	Não existia Plano de Carreira.
4	1	Quando não existem programas especiais de estímulo à leitura.
	1	Quando nenhuma escola da rede possui sala específica de vídeo, tampouco TV, Vídeo/DVD e equipamento multimídia.
1	3	Quando 50% ou mais dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
1	1	Quando não existe formação continuada de professores.
Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais		
4	2	Quando os recursos pedagógicos existentes consideram, em parte, a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas raramente são utilizados. Estes recursos não refletem uma política da SME para a valorização da diversidade no espaço escola do campo e cidade
2	2	Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais
6	2	As instalações das escolas são parcialmente adequadas às condições de acesso para PcD, com poucas rampas de acesso. Ausência de um planejamento da SME.

Fonte: Brasil (2008).

O documento, assinado pelo prefeito Luiz Rebelo (2008) em conjunto com o então ministro da Educação Fernando Haddad, revela um diagnóstico frágil e desarticulado da realidade da educação do município, principalmente se considerarmos os indicadores de reprovação enfrentadas no município. No diagnóstico inicial, foi previsto o planejamento de 2008 a 2011, as ações com indicadores e pontuação destinadas aos eixos. Os itens com pontuação 1 representavam situação crítica que exigia reparação imediata, além do planejamento de médio e longo prazo. Para a Educação do Campo, por exemplo, foi identificado como problemática a ausência de quadra, ginásio esportivo; todavia, esse diagnóstico não condizia com a realidade, considerando que as escolas se encontravam em condições precárias, funcionando em barracão, espaço das igrejas, ou na casa de moradores.

Os autores Costa (2021), Hage (2005) e Cristo (2007) denunciaram a falta de estrutura das escolas localizadas no Campo, bem como “a escassez de material didático, ausência de energia elétrica e água potável, oferta irregular de merenda escolar, quantidade de carteiras insuficientes, sobrecarga de trabalho ao professor (faxineiro, merendeiro, etc.), rotatividade docente, falta de acompanhamento pedagógico”.

Chama a atenção no diagnóstico a descrição e a pontuação 3 da subação, de que “50% dos professores estavam atuando na Educação do Campo, educação escolar quilombola, e

participavam de formações de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades”. Essa pontuação significa na escala de avaliação diagnóstica que a situação era favorável, e o município deveria apenas implementar ações para avançar o seu desempenho, todavia o município tinha um quadro de professores sem qualificação mínima, e o maior número de turmas multisseriadas.

De acordo com os estudos de Cristo (2007), os dados da SEMED-Breves, no ano de 2006, “contabilizava 294 escolas no meio rural, dentre as quais 289 eram ribeirinhas. Existiam 472 turmas, sendo que 430 funcionam em regime escolar multisseriado”. A autora destaca que havia “um número expressivo de profissionais leigos, que totaliza 211 professores, nas séries iniciais das escolas do meio rural” (Cristo, 2007, p. 80).

Em se tratando especificamente da conjuntura do município de Breves, e dos mecanismos para a implementação e acompanhamento, foi relatado que a Prefeitura de Breves realizou contratação de uma empresa de assessoria para fazer o diagnóstico e elaborar plano, e que durante a apresentação da síntese diagnóstica pelos assessores do município não foi possível diversificar suas próprias ações, porque os eixos do diagnóstico já vinham predeterminados.

É importante destacar que a primeira versão do PAR teria prazo de três anos para avançar na melhoria da educação do município, sobretudo nas Escolas do Campo, contudo, se consideramos os indicadores dos resultados da educação, não tiveram êxito. Tendo como parâmetro o ano de 2010, foram registrados os seguintes indicadores: 3º ano: 875 reprovações; 4º ano: 507 reprovações; 5º ano: 343 reprovações; Anos Iniciais: 1.588 abandonos; a cada 100 crianças, 70 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.

De acordo com os estudos de Caetano e Silva (2016, p. 15), o município de Breves promoveu encaminhamentos para organização da Educação do Campo, entre essas ações destaca-se:

A implantação do Programa Escola Ativa em 2008 no Município houve a necessidade de direcionar as formações de acordo com os módulos do programa, que são: Fundamentos da Educação do Campo, Classe Multisseriada, Organização do Trabalho Pedagógico, Gestão Democrática, Relação Escola-Comunidade, Espaço Interdisciplinares de Pesquisa, Importância do Ato de Planejar, Práticas de Avaliação da Aprendizagem.

Na primeira versão, segundo os autores, “apenas duas escolas aderiram ao programa”. Não ocorreu uma ação coordenada para implementação; verifica-se que a segunda adesão “foi feita pelo Município em 2009 com 285 escolas e 494 turmas, dessa adesão foram realizadas até o ano de 2012 três formações”. A adesão do município ao Programa Escola Ativa, explicam

Caetano e Silva (2016, p. 15), promoveu em parte das escolas a contemplação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que receberam computadores e impressoras.

Registra-se que não foi localizado documentos ou relatórios da SEMED-Breves sobre o período em que a Escola Ativa foi implementada, assim como não foi encontrado o Relatório do PAR (2008-2011); portanto, não é possível afirmar se a captação do Programa Escola Ativa estava prevista no PAR do município de Breves. Todavia, segundo indica o estudo de Corrêa (2014, p. 90):

A partir de 2008 o PEA se expande por todas as regiões do Brasil, priorizando ações para a educação básica no campo com parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incorporando os fundamentos e os princípios da Educação do Campo nos marcos legais do Programa (BRASIL, 2010, p. 27), se apresentando como o maior Programa do MEC para a Educação do Campo, em volume de recursos, destinando somente para as formações, no Estado do Pará, um financiamento no valor de R\$ 1.089.278,02 (um milhão e oitenta e nove mil, duzentos e setenta e oito reais e dois centavos) para a adesão 2008 e R\$ 999.616,70 (novecentos e noventa e nove mil, seiscentos e dezesseis reais e setenta centavos) referente à adesão de 2009, somando um montante de R\$ 2.088. 894,72 (dois milhões e oitenta e oito mil, oitocentos e noventa e quatro reais e setenta e dois centavos), sem contar com o que foi gasto com materiais didáticos pedagógicos (livros e kits pedagógicos).

A pesquisa de Corrêa (2014) mostra que a implementação do PEA no Pará “foi assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON), do Instituto de Ciências da educação ICED/UFPA” (Corrêa, 2014, p.). No ano de 2009, foi iniciado os processos formativos, e monitoramento, nos municípios de Marabá, Breves, Altamira e Santarém. O processo de formação se dava pelo formato de multiplicadores, ou seja, os técnicos e professores recebiam a formação dos Módulos Educativos e desenvolviam as atividades nos municípios (Corrêa, 2014).

De acordo com Corrêa (2014), a Formação Continuada de Professores que atuavam em classes multisseriadas estava prevista no PAR, elaborado pelos municípios em regime de colaboração; “a Secretaria Estadual de Educação tinha a função de monitorar os municípios e, estes tinha a responsabilidade de formação dos professores da rede”, que atuavam em classe multisseriadas, concedendo assim infraestrutura e materiais necessários, configurava-se a União dos Secretários Municipais de Educação (UNDIME) (Corrêa, 2014, p. 90).

A falta de informações sistematizadas na SEMED-Breves dificulta a compreensão e informações da primeira fase do PAR 2008 a 2010. Verifica-se, na pesquisa de Corrêa (2014), que o município, no âmbito da Dimensão 2, voltada para a Formação Continuada de Professores, implementou a Escola Ativa, mas os dados não evidenciam mudanças nos

processos de ensino e aprendizagem, assim como permaneceram os indicadores de reprovações e abandono.

Com base nos estudos de Caetano e Silva (2016) sobre as possibilidades de melhorias na formação de professores de classes multisseriadas, por mais que a SEMED tenha aderido ao PAR, envolvido na elaboração das subações, implementando a PEA, na prática, essa elaboração ficou centrada na equipe técnica e na assessoria contratada, não possibilitou ao município, na sua primeira versão, para os avanços da educação, de acordo com os autores, Caetano e Silva (2016, p. 136),

As problemáticas existentes nessa realidade, e busca de soluções por meio de programas e projetos em prol da melhoria da qualidade das escolas com classes multisseriadas, foram insuficientes as ações na tentativa de abarcar todo o Município, devido a sua grande extensão e as dificuldades de locomoção para as comunidades ribeirinhas, as questões políticas e ao número insuficiente de alunos por turma em várias localidades, impossibilitando a criação de turmas específicas por série.

Nos registros do FNDE, é possível verificar que foram repassados recursos financeiros para 74 escolas localizadas no Campo do município, no molde operacional do PDDE-Campo, sintetizado no Quadro 5:

Quadro 5 - Transferência de Recursos PDDE-Campo extra rural

Programa	Setembro 2009	Outubro 2009	Julho 2009
PDDE extra rural - PDDE fundamental extra rural	R\$ 648,789,000		
Manutenção escolar - PDDE fundamental			
Manutenção escolar - PDDE pré-escolar			

Fonte: FNDE (2009).

Os dados mostram que em 2009, as 74 escolas do Campo registradas no PAR foram contempladas com recursos de três parcelas, destinadas a manutenção da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil (pré-escolar) e o Ensino Fundamental, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - Parcela Extra Rural, que é uma extensão do PDDE, voltado especificamente para atender as escolas do Campo. O montante total de recursos foi distribuído entre as escolas de acordo com o número de alunos matriculados em turmas multisseriadas.

A finalidade do crédito era adquirir materiais permanentes, fazer reparos mínimos e adquirir materiais de consumo necessários ao funcionamento da escola. Contudo, o montante de recursos, quando distribuídos em suas diferentes comunidades escolares, não corresponde as reais necessidades das escolas, pois, em sua maioria, não dispõem de outro recurso para o seu funcionamento, acarretando uma série de situações, como informou as professoras que atuam nas Escolas do Campo:

Eu trabalho cerca de 12 horas da cidade de Breves. Nós levamos a merenda, quando a maré seca, arrastamos as mercadorias e a rabeta até chegar a água. Não tem material pedagógico.

Quando quero trabalhar alguma coisa diferente retiro do bolso. Não dar para fazer diferente. Trabalho há quase 30 anos. Não me lembro de ser diferente.

A escola é anexa. O recurso fica na cidade. Não chega até a nossa escola. Não tem unidade executora, bom se tem, é a SEMED que organiza. Eu sou professora, servente, apoio, limpo, cozinheiro dou aula.

Em consonância com o que já discutimos até aqui, quando os municípios aderiram ao PAR, comprometiam realizar o diagnóstico, planejarem as ações, e de forma coordenada, receberem auxílio do Governo Federal, com a finalidade traçar melhoria pedagógica, e promover os recursos pedagógicos. Diante do exposto pelo professor, prevalece o trabalho unidocente e multifuncional, sob condições desfavoráveis, em que as condições de trabalho e a falta de recursos pedagógicos para trabalhar as aulas práticas, não tem sido considerada. Recaem sobre os professores a responsabilidade de melhoria dos resultados, em uma escola em que, o dinheiro transferido não supre as necessidades básicas, em meio as águas e florestas, e o modelo hegemônico de planejamento se repete ao longo dos anos de forma homogênea, tornando invisíveis os atores sociais das escolas.

4.3.2 A segunda fase de implantação do PAR: 2011 a 2014

Entre os anos de 2011 a 2014, foi realizada a reelaboração do novo Plano de Ação do PAR, para implementação da segunda fase no município de Breves. Esse novo documento seguiu o Guia Prático de Ações, que orientava sobre como os municípios deveriam atualizar os seus diagnósticos. Segundo o referido documento, “essa etapa deveria significar uma atualização dos dados da realidade local, com ênfase na importância do planejamento na construção da qualidade do ensino [...]”. Esse momento deveria ser constituído a partir do monitoramento dos resultados de ensino e aprendizagem da educação, seguindo “as expectativas de aprendizagem de cada série, dos resultados e metas previstos a partir do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)” (Brasil, 2011, p. 2).

As orientações do Guia Prático de Ações e a exigência de retomar o planejamento das subações representavam os trâmites legais para o recebimento de recursos. De acordo com o Relatório do Plano de Ação, o PAR foi organizado em um documento de 234 laudas, distribuído de acordo com o Quadro 6:

Quadro 6 - Ação³ e subação⁴ do PAR entre 2011 a 2014 do município de Breves

1 – Gestão Educacional	24 Ação	45 Subação
Implantar o Programa para Classes Multisseriadas do Campo, que combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade de desempenho escolar nas classes multisseriadas do campo. Realizar levantamento da situação escolar (LSE) em todas as escolas rurais da rede municipal de ensino. (três subação)		
2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	15 Ação	31 Subação
Formação dos professores que atuam em Escolas do Campo; Garantir a todos os professores formação continuada em todas as áreas do conhecimento, para que possam atuar com mais eficiência nas classes multisseriadas. (02 subação)		
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	15 Ação	16 Subação
Sem ações voltadas especificamente para o Campo		
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos 21 Ação/46	21 Ação	46 Subação
1. Elaboração de um plano plurianual de construção, adequação, reforma e/ou manutenção de salas para bibliotecas (ou espaços de leitura), inclusive em escolas multisseriadas do Campo. 2. Adequar e/ou reformar, com recursos próprios, as escolas de educação infantil, no Campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, conforme plano elaborado. 3. Garantir as condições necessárias à ampliação, melhoria e manutenção da infraestrutura física das escolas de ensino fundamental no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas. 4. Consolidar um plano plurianual de ampliação, adequação, reforma e/ou manutenção das escolas de educação infantil, no campo, comunidades indígenas e/ou quilombolas, considerando os resultados de um diagnóstico prévio da situação das escolas da rede municipal de ensino e a progressão das matrículas em cada localidade. 5. Construir, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, escola de ensino fundamental (nova escola ou substituição de escola existente), com projeto arquitetônico do FNDE, no campo, conforme plano elaborado; 6. Garantir a aquisição regular e/ou a produção de materiais didáticos e pedagógicos diversos para todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertadas pela rede e para a diversidade (campo, indígena, quilombola), considerando as necessidades explicitadas no planejamento anual dos professores e no projeto pedagógico de cada escola. 7. Garantir a inclusão, no plano anual de aquisição de materiais didáticos e pedagógicos diversos, de itens para todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertadas pela rede e para a diversidade, tanto em seus públicos específicos (campo, indígena, quilombola),		

Fonte: MEC/PAR (2011-2014).

O Quadro 6 mostra que para as Dimensões da Gestão Educacional foram definidas em 24 Ações e 45 subações, destas, três subações estavam relacionadas com a oferta da Educação do Campo. A Dimensão 2, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, tem 15 Ações e 31 Subações, sendo, duas destinadas para a Educação do Campo. Para a Dimensão 3, que trata sobre o quesito, Práticas Pedagógicas e Avaliação, foram apresentadas 16 Subações destinadas a melhoria da educação nas escolas da área urbana, sem fazer referência as Escolas do Campo. A ausência de subação sugere que não existia um planejamento destinado ao acompanhamento sistematizado dos resultados de ensino e aprendizagem que orientava ou

³ Ações: Defendem as metas e objetivos de desenvolvimento educacional que o ente federado pretende atingir em um determinado período (geralmente quatro anos).
https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/plano_de_acoes_articuladas/2018/Reprogramao%20de%20subaes%20de%20

⁴ Constituem os passos práticos e detalhados para a execução das ações, indicando quais recursos, materiais e atividades serão necessários para o cumprimento de cada objetivo
https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/plano_de_acoes_articuladas/2018/Reprogramao%20de%20

construía coletivamente relacionada as escolas localizadas no Campo, tornando-se notório essa falta de acompanhamento em razão das persistências dos indicadores de reprovação do município.

As ações das dimensões e 1 e 2, apresentadas no Quadro 6 estavam destinadas para a formação de professores, que atuavam em classes multisseriadas, com a finalidade de garantir a formação continuada em todas as áreas do conhecimento. Planejamento visava implementar política de formação continuada em serviço, tornando assim o ponto de partida para solucionar os números de professores sem formação adequada na rede.

De acordo com o Relatório, “havia 514 professores atuando nas escolas do campo e desse quantitativo, somente 24%, ou seja, 122 profissionais, que haviam participado de formação continuada dos Programas Escola Ativa e Saberes da Terra, voltadas para classes multisseriadas” (Brasil, 2011-2014). Lembrando que não foram localizados documentos, relatórios na SEMED, acerca do Programa de Formação Continuada do Programa Escola Ativa, ou Saberes da Terra.

Em relação à Dimensão 4, sobre a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, registra-se 21 Ações e 46 subações, sendo sete voltadas para a Educação do Campo, discriminada na Tabela XX. As sete subações voltadas para a Educação do Campo tinham a finalidade de atender a demanda realizada pelo diagnóstico realizado naquele contexto. O Relatório do PAR registra o quantitativo de 309 escolas voltadas ao Ensino Fundamental no Campo, e destas, menos de 50% atendia aos padrões mínimos. A maioria funcionava em espaço cedido pela comunidade e apresentava infraestrutura inadequada para funcionamento. A maioria dos prédios era alugada ou não apresentava condições adequadas para o atendimento da demanda.

O diagnóstico dava que as instalações não apresentavam condições adequadas de segurança, salubridade e conforto ambiental, não garantiam acessibilidade, os banheiros não estavam adequados e compatíveis com a faixa etária dos usuários. Os prédios apresentavam espaços parcialmente adequados e não atendiam integralmente aos padrões mínimos. Menos de 50% das escolas da rede possuíam salas de recursos multifuncionais implantadas, ou dispunham de espaço físico adequado para seu funcionamento. A infraestrutura, de modo geral, não apresentava salas de aula em quantidade suficiente para atendimento da demanda. (Relatório do PAR, 2011-2014).

Dentre as ações do município para solucionar os problemas diagnosticados, buscou investir na infraestrutura das Escolas, contudo, de acordo com os Relatório localizados, os

convênios foram assinados entre 2011 a 2014, para construção e reforma de 18 escolas, que foram iniciadas e inconclusas, conforme a síntese da Tabela 5:

Tabela 5 - Obras inconclusas do PAR no município do Breves (2014-2019)

Nome da Escola/local/Rio	Termo	Fim da Vigência Termo	Valor pactuado pelo FNDE	Valores recebido
EMEF Angelina Bebian Parauhau	7515/2015	30/08/2019	R\$ 846.591,06	R\$ 634.943,29
EMEF Antonio Sá Jacarezinho	7515/2015	30/08/2019	R\$ 846.591,06	R\$ 468.576,24
EMEF Arco-íris Bexiga	7514/2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Bela Vista Aranaí	7514/2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Boa Esperança Aramã Grande	17519/2014	30/09/2019	R\$ 874.598,61	R\$ 297.363,53
EMEF Camilo Gonçalves Buiussu	7514/2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Deus Proverá Jupatituba	7514/2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Ivo Mainardi Jaburu	7515/2015	30/08/2019	R\$ 3.540.747,29	R\$ 1.770.373,65
EMEF João Pereira S. Jaburu	7514/2014	30/11/2018	R\$ 1.021.835,47	R\$ 510.917,74
EMEF José Barros de Sá Limão	7514/2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Lawton Jaburu	23560/2014	30/09/2019	R\$ 993.261,05	R\$ 198.652,21
EMEF Mar Campos Anajás	7514/2014	30/11/2018	R\$ 244.837,59	R\$ 122.418,80
EMEF N. S. das G. Acapu-Corre	7514/ 2014	30/11/ 2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Nova R. Carapanã Branco	23560/ 2014	30/09/2019	R\$ 846.591,06	R\$ 169.318,21
EMEF Santana-Furo de Breves	7514/ 2014	30/11/ 2018	R\$ 937.152,48	R\$ 169.318,21
EMEF São Paulo Baiano	7514/ 2014	30/11/ 2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF São Sebastião- Japichaua	7514/2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 468.576,24
EMEF Tiradentes Jaburu	7514/ 2014	30/11/2018	R\$ 937.152,48	R\$ 702.864,36
			R\$ 18.324.779.92	R\$ 8.324.779.92

Fonte: Planilha de custos, valores. Relatório MEC/PAR (2011-2014).

A coleta de dados da pesquisa do PAR do município de Breves revela a existência de 18 contratos para a construção de escolas localizadas no Campo, indicando a existência do planejamento das obras, na perspectiva de construir escolas com projeto próprio, salas, incluindo a aquisição de imobiliários, infraestrutura e materiais adequados. As 18 escolas encontram-se inacabadas, com prazos vencidos no ano de 2019. Os valores pactuados pelo FNDE foram de R\$18.324.779.92 milhões, sendo recebidos R\$ 8.324.779.92, ou seja, 45%,5 do total de recursos.

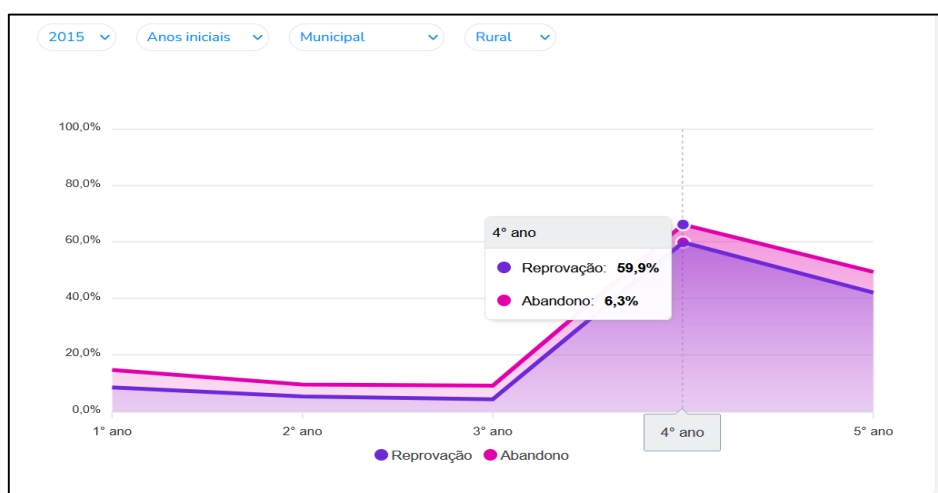
Os dados apresentados no documento da Planilha, revelam a impossibilidade de cumprimento do regime de colaboração através do PAR, em decorrência da não transferência de recursos, indicando prejuízos financeiros para os cofres públicos com obras inacabadas, falta de compromisso com as comunidades que aguardam os termos das escolas para atendimento da demanda educacional, indicando um problema de gestão da política do regime de colaboração. Na prática, explica Silva (2017, p. 349):

O PAR materializa muito mais a tentativa do MEC de consolidar os parâmetros do processo de descentralização e transferir para os sistemas municipais de educação os

fundamentos da nova gestão pública do que a disposição da união de instituir práticas mais colaborativas entre os entes federados por meio do instrumento [...] Esse projeto encontra diversas barreiras para se concretizar, pois um efetivo regime de colaboração com a definição das respectivas responsabilidades administrativas e financeiras não se sustenta, do ponto de vista político, sem ampla aliança e um projeto educativo exaustivamente discutido e debatido pelos diversos grupos sociais [...]

Quando retomamos aos objetivos da pesquisa, no sentido de analisar quais os avanços na educação do município de Breves com a implementação do PAR, e as subações da Educação do Campo, os indicadores de reprovação e abandono nos Anos Iniciais são bastante elevados, como destacado no Gráfico 1, a seguir, no ano de 2015:

Gráfico 1 - Reprovação e abandono em 2015 nas escolas do Campo – Anos Iniciais.



Fonte: QEdu (2015). Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves/taxas-rendimento>.

No ano de 2015, havia um total 278 de escolas localizadas no Campo. Os dados do ano de 2015 revelam que 59,9% de reprovação ao final do 4º ano é correspondente ao total de 2.367 alunos. Ao final do 5º ano, tiveram 42,1% de alunos reprovados, ou seja, um total de 1.017 reprovações. Dentre as problemáticas possíveis para os indicadores de reprovação, estão as dificuldades dos alunos em concluir o ano letivo, devido ao trabalho nas atividades referentes a pesca, a retirada do açaí; calendário urbanocêntrico que não corresponde as demandas do Campo. No ano de 2015, 118 escolas consumiam água diretamente dos rios, 87 escolas ofereciam água filtrada; 53 escolas possuíam sanitário dentro da escola, quatro escolas com poço artesiano, 125 escolas sem gerador ou energia elétrica, não registrando escolas com acesso à Internet, computadores e outras tecnologias (QEdu/INEP, 2015).

O planejamento PAR apresenta ação e subações que se subtemem melhorias de estruturação das escolas. Todavia, o município passou por um processo de reorganização da oferta da Educação do Campo desde 2010, com a implementação da construção de escolas,

chamadas de “Polos”, que, segundo a interpretação de Costa (2021), é a “nucleação verticalizada” nas áreas de comunidades estratégicas para política local. Esse processo resultou, segundo Costa (2021, p. 389):

Em construção de escolas polos e redução significativa de turmas multisseriadas. As escolas polos são, na verdade, escolas estruturalmente amplas que, geralmente, dispõem de quatro a seis salas de aula, sala de secretaria, cozinha, banheiros, sala de informática e alojamento para professores. Acompanha essa arquitetura o gerador de luz, bebedouro industrial e o transporte escolar, artefato essencial na materialização dessa política. Nessas escolas, além de turmas dos Anos Iniciais (em algumas escolas permanece a multissérie), observa-se a presença de turmas da pré-escola, turmas dos Anos Finais do ensino fundamental, organizadas em circuitos, isto é, por disciplinas, ministrada por professores oriundos da cidade, em um período de aproximadamente 40 dias. Essas escolas têm agregado ainda turmas do ensino médio, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), gerido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA).

Os achados da pesquisa revelam as dificuldades de as “crianças acessar as escolas polos, é o tempo gasto dentro de duas as quatro em pequenas embarcações chamadas de rabeta, que dificilmente atendem as normas de segurança de navegação estabelecidas pela Capitania dos Portos”. Essa realidade se contrapõe à Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, nos artigos:

Art. 10. O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

Art. 11. O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (Brasil, 2008).

As Diretrizes Complementares para a Educação Básica apregoam a efetivação de uma escola de qualidade para as populações do Campo, destinando-se ao atendimento das populações em suas mais variadas formas de organização de produção da vida. Contudo, não se vislumbra o cumprimento da legislação necessária para o atendimento dos direitos à educação dentro das comunidades ribeirinhas; na sua maioria, a materialidade dos direitos constituídos a partir das políticas públicas não tem admitido a educação como forma de fortalecer o exercício da cidadania, com a garantia de espaços e cenários que priorizam o direito

a problematizar a realidade ou garantam a participação dos sujeitos políticos dos territórios das águas e das florestas.

As condições de acesso à escola “nucleada”, citada por Costa (2021), nos fazem questionar a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços, considerada a única forma de as populações acessarem ao conhecimento sistematizado, constatando assim a insuficiência de Programas como PAR para o meio rural, e atestando, dessa forma, a incapacidade do cumprimento de políticas públicas descentralizadas do Estado, bem como a ineficiência do município gerenciar recursos que atenda a grande diversidade dos povos das águas e florestas. A negação do direito ao marco fundamental da Constituição Federal pelo direito a educação de qualidade torna-se uma realidade constante em diferentes períodos analisados diante da política do PAR no município.

Reitera-se que, sem as condições estruturais, a oferta do ensino do Campo, fica comprometida. Não basta investir em formação continuada de professores, ensinar os descritores das avaliações externas, ou conjunto de habilidades e competências da Base Comum Curricular Nacional, se garantir uma sala de aula sem quantitativo de cadeiras, recursos didáticos, acompanhamento pedagógico, ou seja, estrutura provida de condições materiais satisfatório.

4.3.3. A terceira fase de implantação do PAR – 2017 a 2018, 2019

A terceira versão do PAR ocorreu no período de 2017, 2018, 2019. Diferentemente do volume de Ações e subações da versão anterior, o Relatório apresentação 85 Ações, distribuídas em quatro dimensões, com sete subações voltadas para a Educação do Campo, como mostra o Quadro 7:

Quadro 7 - Ações do PAR 2017 a 2019: iniciativas para a Educação do Campo

1.Gestão Educacional - 27 iniciativas	
	Valores
Quilombola - Educação Escolar Quilombola, PNTEE - Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. Étnico-raciais - Educação para as Relações Étnico-raciais.	R\$ 71.437,50 R\$ 49.608,00 R\$ 16.290,00
Apoiar despesas de Custeio no âmbito da Política Pública de Transporte Escolar do Campo.	R\$ 500.001,62
2.Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar - 11 iniciativas	
Realizar eventos (seminário/conferência/oficina) – Diversidade. Promover seminários semestrais nos anos de 2018, 2019 e 2020 para atender aos docentes que atuam na Educação Infantil nas escolas do campo com o objetivo de contribuir com a formação desses profissionais.	R\$ 119.472,36
Promoção de seminários semestrais nos anos de 2018, 2019 e 2020 para atender aos docentes que atuam na Educação Infantil nas Escolas do Campo com o objetivo de contribuir com a formação desses profissionais	R\$ 157.195,62
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação - 09 iniciativas	
Não se aplica – voltada para área urbana	
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos 21 Ação/46 subação	
Adquirir ônibus escolar	R\$ 2.133.492,00
Adquirir bicicletas com capacetes escolares	R\$ 196.035,00
Adquirir lancha escola – Média, pequena e grande porte	R\$ 128.775.000,00

Fonte: Relatório do PAR (2017, 2018, 2019).

As ações destinadas ao campo versavam sobre aspectos fundamentais para garantir o atendimento da demanda. Dentre essas demandas, encontram-se as despesas da Política de Transporte Escolar do Campo, o eixo de Formação Continuada. No eixo referente às Práticas Pedagógicas e Avaliação, entre 2007 a 2019, não foi localizado qualquer ação voltada para as práticas pedagógicas definidas para atendimento do Campo. O que tange às ações do PAR, o processo de elaboração das ações de Práticas Pedagógicas e Avaliação não contemplaram a realidade sociocultural do Campo, ficando totalmente ausente dessas ações, refletindo assim a invisibilidade da necessidade de pensar os processos de ensino e aprendizagem da Educação do Campo. Efetivamente, as ações do PAR não poderiam contemplar as diferentes realidades da Escola Básica no Campo, porque as ações práticas e pedagógicas precisam ser construídas a partir do coletivo de educadores e Secretaria Municipal de Educação de Breves e as Comunidades envolvidas, para contemplar as diferenças e o direito à igualdade e a diversidade do Campo.

De modo geral, verifica-se que no município não existe uma proposta de Educação do Campo, ou um currículo constituído de forma partilhada entre os diversos sujeitos que se constituem. As práticas pedagógicas são realizadas de acordo com o conhecimento e a repetição da serialização da cidade; os professores utilizam o quadro, assuntos separados direcionados para

as turmas, geralmente com alunos de 1º ao 5º ano, e geralmente participam da jornada pedagógica realizada mensalmente na cidade.

As escolas localizadas no Campo possuem problemas persistentes, inclusive referente à sua própria identidade, e ainda assim vem cumprindo historicamente o papel de “democratizar” o acesso à escola pública as populações mais distantes da área urbana. De acordo com os estudos e pesquisas já realizadas por Hage (2005, p. 55), “as escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada, na precarização do modelo urbano seriado de ensino e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se necessário a transgressão desse padrão de ensino [...]”.

Para Costa (2019, p. 8), “uma das leituras que a narrativa sugere é que mesmo tendo um currículo descontextualizado, a escola do campo não é um corpo estranho na realidade local, ao contrário, desempenha um importante papel político e pedagógico”. Por isso, é inadmissível para a Educação do Campo que se admita qualquer modelo de escola e de educação; é preciso garantir condições estruturais, adaptação de metodologias e organização escolar, considerando a vida e o trabalho no campo.

Em relação as ações para a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, Dimensão 4, 21 Ações/46 subações, verificam-se três ações que se aproximaram da Educação do Campo: adquirir ônibus escolar. Adquirir bicicletas com capacetes escolares. Adquirir lancha escolar. De acordo com a justificativa do Plano de Ação do PAR (Brasil, Relatório do PAR-Breves-2017-2019, p. 45),

a aquisição de bicicleta contemplaria os alunos que residem às margens das estradas e em comunidades ribeirinhas, mas que são matriculados em escolas à beira das estradas. Estes alunos não são atendidos pelo transporte escolar regular, e quando são, são atendidos em trechos curtos, mas que antes têm que se deslocar longas distâncias a pé, situação que é maléfica às saúdes físicas e o culmina com o abandono escolar.

Não foi localizado, no âmbito desta pesquisa, informações sobre as comunidades escolares terem sido contempladas com bicicletas; estima-se que o município previu a compra de 540 bicicletas escolares modelo Aro 20, Aro 26, com Capacetes Escolares Tipos A e B, mas a compra não foi efetivada, resultando, assim, em mais um item de compra não operacionalizado, por não possuir as condições estruturais e políticas para se efetivar. Registra-se que o município recebeu transporte de lancha escolar, mas que não foram utilizadas essas lanchas, por não estarem adequadas aos rios da região, e parte delas estão ancoradas em portos, sem qualquer utilidade.

O transporte escolar é um direito assegurado na CF/1988, reafirmado pela LDB-Lei nº 9.394/1996, bem como pelo ECA-Lei nº 8.069/1990, todavia esse direito vem sendo

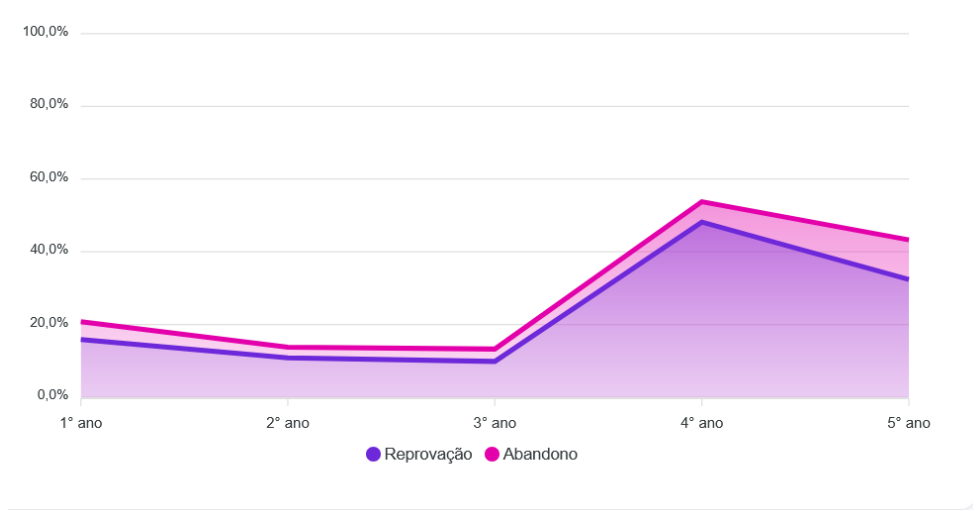
negligenciado na Educação do Campo no município de Breves, como apontado nos estudos de Reis, Matos e Lima (2023, p. 13):

A ineficiência do transporte escolar se reflete na falta de equipamento de segurança seguido da falta de combustível; são elementos que implicam diretamente no acesso e na permanência do aluno na escola. [...] 85% dos pais, alunos e comunidade a consideram péssimas ou regulares, desobedecendo as orientações do manual do transporte escolar do Ministério da Educação e as normas de segurança estabelecidas pela capitania dos portos [...] não atende a orientação do Ministério da Educação, nem das Capitania dos Portos, de modo que a efetivação desta política ocorreu sem as condições de segurança, em embarcações em péssimo estado de conservação, combustível insuficiente para o cumprimento dos 200 dias letivos.

Nesse contexto, as formas de contratação do barqueiro são realizadas a partir da comprovação da embarcação pela SEMED. O barqueiro recebe um valor equivalente ao aluguel de sua embarcação, sem nenhuma ajuda de custos para eventuais problemas – pane no motor na estrutura da embarcação –, tampouco um salário por seus serviços prestados. Na prática, esse trabalhador não é remunerado por seus serviços. O combustível é fornecido por um posto de gasolina financiado pela SEMED; não consta documentos que comprove um processo de licitação de compra. É cedido aos barqueiros, diante do cadastro da embarcação, gerando situações diversas, dentre elas, a falta de transparência com o recurso público, e a falta de combustível para circulação dos transportes, para o cumprimento dos dias letivos nas escolas das comunidades.

Outro ponto a ser destacado é a intensa jornada de trabalho da qual o barqueiro é submetido; em muitos casos, este atua em jornada dupla, pois inicia sua jornada de trabalho às 5h, indo buscar os alunos em suas residências que ficam localizadas às margens dos rios e igarapés, para às 7h iniciar o primeiro turno de aula, com término às 11h, momento em que esse barqueiro retorna com os alunos para as suas residências; logo após, inicia o transporte dos alunos do turno da tarde, que se inicia às 13h e termina às 17h. Sendo que este profissional finaliza sua jornada trabalho e retorna para sua residência já aproximando das 19h.

No contexto das Ações do PAR, buscou-se os dados dos indicadores do município no período de 2020, tendo em vista que a implementação das Ações visava melhorias da educação. Constata-se que as Escolas do Campo permaneceram em desvantagens em relação às escolas urbanas, revelando indicadores de reprovação e abandono, e exclusão social dos sujeitos do Campo, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Resultados dos Anos Iniciais da Educação do Campo – Breves (2019)

Fonte: [QEDu qedu.org.br](http://QEDu.qedu.org.br). Acesso em: 10 jan.2025.

Os dados revelam um processo desigual da oferta e permanência na escola entre as Escolas do Campo da cidade de Breves. Somente no ano de 2019 foi registrado um percentual de 15,9% de reprovação no final do 1º ano, correspondendo ao total de 255 crianças. No final do 2º ano, foram reprovados 10,0%, correspondente a 173 crianças. No 3º ano, registrou-se 9,9%, cerca de 155 crianças reprovadas. Os dados mostram 48% de reprovação ao final do 4º ano, correspondendo um total de 1.937 reprovações. No final do 5º, registrou-se 32,4% de alunos reprovados, ou seja, 776 reprovações. Os dados revelam 486 abandonos nas duas séries.

Os dados coletados chamam a atenção no município no ano de 2019 sobre a infraestrutura das escolas localizadas no campo, assim distribuídas (Quadro 8):

Quadro 8 - Infraestrutura das Escolas do Campo de Breves (2019)

Infraestrutura	Nº	%
Escolas com Acessibilidade	0	0
Dependências com Acessibilidade	7	3%
Sanitário com Acessibilidade	0	0%
Água filtrada	209	89%
Sanitário dentro da escola	224	98%
Biblioteca	24	10%
Água tratada (rede pública)	0	0
Água de poço artesiano	5	2%
Água de fonte de Rio	189	83%
Energia Elétrica (rede pública)	6	3%
Energia Elétrica (Gerador)	75	33%
Sem energia elétrica	118	52%
Esgoto (Fossa)	121	53%
Esgoto inexistente	108	47%
Lixo jogado em céu aberto	66	29%
Lixo queimado	182	82%
Internet	11	5%

Banda Larga	7	3%
Retroprojektor / Projetor	0	0%

Fonte: gedu.org.br/municipio/1501808-breves. Acesso em: 10 jan. 2025.

Constata-se que no ano de 2019 havia 269 escolas em funcionamento no campo, nove a menos, comparado ao ano de 2015. Em relação à infraestrutura das escolas localizadas no Campo, os dados revelam poucos avanços e inúmeras vantagens em relação as das escolas da área urbana. Ações essenciais, como rede de esgoto, sanitário, coleta de lixo, são precárias. Das 269 escolas, 189 não dispõem de água filtrada, sendo consumida a água diretamente do rio. Cento e dezoito escolas não tinham energia elétrica, e apenas oito escolas têm acesso à Internet.

Diante das constatações detectadas, o processo de melhoria para a Educação do Campo, após a implementação do PAR entre 2008 e 2022, não vem ocorrendo como foi previsto. Os dados coletados revelam números preocupantes de reprovação e evasão das crianças nos Anos Iniciais e Anos Finais, como mostra a Tabela 6:

Tabela 6 - Número de reprovação das Escolas do Campo (2010-2022)

Ano	Reprovação		Abandono	
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
2010	2.708	640	1.926	712
2011	1.530	767	1.807	514
2012	2.992	1.852	1.453	759
2013	4.133	1.167	1.586	1004
2014	4.472	1.452	1.288	956
2015	5.034	1.778	938	772
2016	1.288	956	893	877
2017	4.843	957	764	846
2018	5.661	865	843	914
2019	4.330	1.103	779	767
2020	0	0	0	0
2021	0	0	0	0
Total:	36.991	11.537	12.277	8.121

Fonte: [QEDu.org.br](https://gedu.org.br). 2010-2022. <https://gedu.org.br/municipio/1501808-breves/taxas-rendimento> Acesso em: 10 jan.2025.

De modo geral, as condições estruturais de ofertar a educação para atender as Escolas do Campo perpassam pela efetivação das políticas públicas direcionadas às populações, para que possam acessar a apreensão dos códigos da leitura e da escrita. O planejamento da educação deveria perpassar pelo diagnóstico de estrutura, resultados, alunos/as alfabetizados/as, e busca

de solução estratégica para ofertar a educação e garantir sua permanência. Contudo, o que os dados mostram, entre 2010 e 2022, são um total de 36.991 reprovações nos Anos Iniciais, e 11.537 nos Anos Finais. A quantidade de abandono nos Anos Iniciais e Anos Finais chegou a 20.398 estudantes.

Quando observado os resultados durante a pandemia de Covid-19 (2000-2022), verifica-se que 100% dos resultados foram para aprovação. Esse dado também não é significativo, em virtude de que a continuidade das aulas no campo ocorreu com a entrega de apostilas, sem a presença ou contato com os/as professores/as.

4. 4 A quarta fase de implantação do PAR – 2021 a 2023

A quarta fase de implementação do PAR engloba o período de 2021 a 2024, e apresenta normas e critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. De acordo com a Resolução nº 4, de 4 de maio de 2020, do Conselho Deliberativo do FNDE, a disponibilidade de recursos do PAR deverá considerar os seguintes critérios:

I – disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros; II – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, considerando a média dos resultados do ensino fundamental I e II para os municípios e do ensino médio para os estados, e ambos para o Distrito Federal, priorizando aqueles com melhor desempenho em relação às respectivas metas estabelecidas; III – entes federados com o menor número de atendimentos no exercício anterior, considerando, prioritariamente, os que não foram contemplados com nenhuma iniciativa; IV – capacidade operacional do ente federativo, considerando a execução dos objetos pactuados no ciclo; V – vulnerabilidade socioeconômica, observado o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos entes federados; e VI – índice de distorção idade-série, considerando os indicadores de eficiência e rendimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2020).

No município de Breves, o planejamento das ações segundo os dados do Relatório do PAR-Breves (2021-2023), as ações foram pensadas por ordem de prioridades, sendo 89 iniciativas com desdobramentos que envolvem o meio rural e o meio urbano, como representado na Tabela 7 de síntese:

Tabela 7 - Síntese do PAR (2020-2021-2023)

Dimensão	Quantidade/Iniciativa	Desdobramento		Valor		Situação
		Urbano	Rural	Urbano	Rural	
I – Gestão Educacional	09	08	01	12.623.230,74	14.883.500,00	Aguardando Análise
				Total: 27.506.730,74		
II – Formação de Profissionais da Educação	02	02	00	471.339,40	000.000,00	Aguardando Análise
				Total: 471.339,40		
III – Práticas Pedagógicas e Avaliação	07	05	02	1.893.031,72	268.308,00	Aguardando Análise
				Total: 2.161.339,72		
IV – Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.	71	59	12	64.531.283,22	16.872.592,71	Aguardando Análise
				Total: 81.403.875,93		
Total de Iniciativas e Recursos envolvendo as quatro dimensões	Total de Iniciativas	Total Urbano	Total Rural	Total Urbano:	Total Rural	
	89	74	15	79.518.885,08	32.024.400,71	
		Total urbano e Rural:		Total Urbano e Rural: 111.543.285,79		
		89				

Fonte: Relatório do PAR (2021-2023).

As ações do PAR (2021-2023) encontram-se em processo de análise, para liberação de recursos segundo o relatório pesquisado. Na Dimensão 1, referente a Gestão Educacional, foram contempladas nove iniciativas, mas apenas uma dimensão contemplava a Educação do Campo, pactuada com o valor de R\$ 14.883.500,00. Na Dimensão 2, referente a Formação de Profissionais da Educação, foram elencadas duas iniciativas que contemplam o meio urbano, e nenhuma iniciativa voltada para a Educação do Campo.

Na Dimensão 3, referentes as Práticas Pedagógicas e Avaliação, foram previsto o valor de R\$ 2.161.339,72, onde R\$ 1.893.031,72 diz respeito ao Ensino Urbano. Das sete iniciativas previstas, apenas duas dizem respeito às Escolas do Campo. E por último, a quarta dimensão, que está relacionada com a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, foi previsto o total de 71 iniciativas, desse total, 59 são para atender ao Ensino Urbano, e somente 12 iniciativas são destinadas para atender demandas do Ensino do Campo.

No total, essas iniciativas chegam ao valor pecuniário de R\$ 81.403.875,93, e deste valor R\$ 64.531.283,22 são voltados para atender a Educação desenvolvidas nas escolas do meio urbano, e apenas R\$ 16.872.592,71 é para cobrir despesas com ensino nas Escolas do Campo (MEC/FNDE, 2021-2024). Essas questões acima pontuadas deixam bastante claro a acentuada preocupação com a Dimensão 4, que tange a questões que envolvem a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, a qual foi contemplada com quase 80% das iniciativas

envolvendo as quatro dimensões. A diferença dessa dimensão com relação às demais também é exorbitante, quando se trata de recursos financeiros, ou seja, a mesma captura mais 72% dos recursos financeiros que envolvem as quatro dimensões.

No conjunto das dimensões, também se observa a enorme diferença na quantidade de iniciativas voltas para o meio urbano e o reduzido quantitativo destinado para a Educação do Campo. Essa assimetria Campo verso Cidade também se configura na destinação de recursos financeiro, em que quase 80% desses recursos são destinados para questões que envolve o ensino no meio urbano.

Tal situação vem explicitar algumas situações que ocorre nesse município através da operacionalização do PAR. Uma delas é a especial atenção dispensada à Dimensão 4, ou seja, há uma atenção especial por parte dos gestores municipais e da Secretaria Municipal de Educação com a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essa dimensão movimenta recursos financeiros com valores milionários. Nesse contexto, é possível perceber a desvalorização com a Educação do Campo quando supervaloriza o meio urbano.

Das questões expostas sobre a implementação do PAR no município de Breves, fica evidenciado obras de escolas inacabadas, recursos destinados ao transporte que não se tornou realidade, lacunas quanto a escolha de iniciativas para o campo ou cidade para organizar o instrumento. Outras questões são referentes ao envolvimento dos sujeitos frente as respostas durante as entrevistas.

4.5. O PAR Breves-PA e a concretização das ações: a percepção dos sujeitos entrevistados

O documento de instrução de implantação (PAR/Brasil, 2008) orienta que a Equipe Local deveria ser composta por dirigente municipal de Educação (Secretário Municipal de Educação), técnicos da Secretaria Municipal de Educação, representante dos diretores de escola, dos professores da Zona Urbana, dos professores da Zona Rural, dos coordenadores ou supervisores escolares; do quadro técnico-administrativo das escolas, dos conselhos escolares, do Conselho Municipal de Educação, cujo objetivo era reunir todos os interlocutores: “preparar o diagnóstico e organização Plano de Ações Articuladas tendo em vista a melhoria na qualidade do ensino, para atendimento às expectativas de aprendizagem de cada série em todas as escolas” (PAR/Brasil, 2008, p. 5, 6).

A narrativa construída no documento é que, enquanto o Comitê Local acompanha a implementação e execução do PAR no município, os membros devem ser atuantes e observadores dos resultados e metas previstos a partir do Ideb, preferencialmente com

representantes da sociedade civil (associações de moradores, de empresários, sindicatos, ONGs, igreja, população em geral), Ministério Público, Conselho Tutelar, dirigentes do sistema educacional público e outros segmentos da Prefeitura Municipal, visando ao desenvolvimento do PAR no município.

Contundo, os dados das entrevistas revelam dissonância entre as orientações previstas pelo documento orientador, e o processo de implementação na realidade municipal. A coleta de entrevista realizada revela que desde a iniciação da discussão do PAR do município de Breves (2008) já era possível verificar que o instrumento de gestão teve vários entendimentos. Segundo os técnicos entrevistados, sobre a importância do PAR (2008, primeira versão) para os avanços da Educação do Campo no município de Breves, obteve-se as seguintes respostas:

Não havia um entendimento legal. Lembro que não foi nós que organizamos o planejamento. O prefeito tinha uma equipe de fora. Sabíamos que para acessar o recurso tinha que preencher vários sistemas. Não sabíamos como acessar. A equipe acessou. Fez todo o processo (Informante I, 2024).

O surgimento do PAR naquele período foi uma novidade, algo desconhecido que causou grande frenesi, muitas dúvidas, alvoroçado e receio, pois se tratava de uma política que de certa forma viria alterar a habitual descontinuidade política. Além ser considerado para a realidade desse município, algo muito avançado, por isso, o mesmo não se considerava preparado para assumir tal compromisso, sendo que naquela época o processo de adesão era facultado aos municípios) (Informante II, 2024).

No entanto, havia a compreensão que se não houvesse a adesão, poderia implicar no repassado de recursos da União, desde modo, indispor politicamente o município frente ao pacto federalismo. Sendo que o então prefeito daquele período contratou uma empresa de assessoria para construir o Ciclo I do PAR, versão 2007 a 2010 (Informante II, 2024).

As escolas localizadas no Campo sempre estiveram em maior número. A localização em comunidades distantes dificulta a execução de qualquer ação. Naquele contexto, a estrutura física das escolas era problema da educação do município, tinha muitas escolas em barracão, coisa que mudou significativamente nos dias atuais.

De acordo com a compreensão dos entrevistados, o PAR é uma política educacional importante para o município, tendo em vista que o mesmo é uma ferramenta que contribui no planejamento das demandas educacionais, bem como a disponibilização de apoio e recursos suplementar adicionando mais recursos para a Educação. Contudo, percebe-se na fala dos entrevistados o total desconhecimento do documento de implementação do PAR, demonstrando a fragilidade da SEMED-Breves na gestão do prefeito que atuava no período de 2008 a 2011.

Para a formação de equipe técnica, para o desenvolvimento do diagnóstico, foi contratado por assessoria técnica de empresa privada. As falas dos interlocutores indicam rotatividade dos servidores que vêm atuando na pasta do PAR, e também total desconhecimento dos diagnósticos referentes à realidade da oferta da Educação do Campo.

Quando foi perguntado aos entrevistados como eles avaliavam o PAR como forma de planejamento para o avanço da Educação do Campo do município de Breves, obteve-se as seguintes respostas:

Essa equipe não fazia parte do Conselho Municipal de Educação (CME), mas teoricamente tinham a função de mobilizar a sociedade, organizar o cronograma de reuniões periódicas, informações a respeito da execução das ações/subações do PAR, bem como fornecer subsídios para o monitoramento do PAR (Informante I).

Não havia representante do CME, porque este Conselho não cuida de recursos financeiros (Informante II).

O PAR foi e é importante, pois auxilia o município de Breves no planejamento de ações, e principalmente por conta do apoio técnico e financeiro. Sendo este apoio suplementar relevante, pois oportuniza uma série de melhorias em nossas escolas. (Informante I).

Com base no planejamento é possível avaliar quais as principais problemáticas encontradas nas redes e principalmente, formas de sanar tais dificuldades, implementando as políticas e estratégias. Particularmente não posso avaliar com destreza os avanços no município de Breves, pois estou há pouco tempo nos trabalhos na Secretaria de educação, por volta de três anos (Informante II).

Então, eu não participei da elaboração das versões anteriores do PAR. E na atual versão, estamos na fase de planejamento, onde nossas ações estão em sua totalidade em análise do MEC ainda. Então, não pratica [na prática] não presenciei a chegada do material de nosso planejamento (Informante III).

Embora esteja há três anos exercendo a função, não estou apta a avaliar com maior profundidade os avanços da educação no município oriundos do PAR, devido não ter participado da elaboração das versões anteriores do PAR, também não tenho as informações atuais (Informante I).

Quando perguntado sobre quais foram os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação para receber Assistência Técnica e Financeira via PAR, obteve-se as seguintes respostas do Técnico Responsável:

Sabemos que o PAR é estruturado nas seguintes etapas: preparatória, diagnóstico, planejamento, execução e prestação de contas. Como já mencionado anteriormente, estou há pouco tempo na função, então quando comecei o trabalho com o sistema SIMEC já estávamos na fase do planejamento, onde dois outros técnicos já haviam elaborado grande parte das iniciativas;

Então eu desconheço quais os encaminhamentos adotados pela SEMED, uma vez que nem na SEMED eu trabalhava. Eu trabalhava no Conselho Municipal de Educação, o que eu sei é que os técnicos responsáveis pelo PAR na SEMED teriam encaminhado para vários setores da Secretaria questionários sobre diversas temáticas, a fim de realizar o diagnóstico exigido e questões do Plano Municipal de Educação. Repito, isso eu soube de forma não oficial.

Apenas quando comecei a trabalhar aqui é que eu tomei conhecimento sobre os trâmites e funcionamento. Atualmente nossas iniciativas se encontram em análise do MEC, sendo até a presente data, apenas um planejamento aprovado, sendo necessário a execução antes.

Não tem documento que mostra qualquer registro, relatório das fases anteriores.

O processo de elaboração e implementação do PAR vai desde o diagnóstico local, passando pelo planejamento, execução e finalização com a prestação de contas. De acordo com

os entrevistados, não havia informações das fases anteriores. O técnico responsável pelo setor entre 2021 a 2023, destacou que mesmo atuando nos últimos anos, não saberia informar como ocorreu o processo de elaboração, fato este que indica a sua função de alimentar o sistema, e denota a ausência da atuação de equipe local do PAR.

Na verdade, o Plano de Ações, que deveria ser elaborado a partir do estudo da realidade local da Educação, envolvendo sobretudo diferentes sujeitos, tais como os professores que atuavam na Educação do Campo, as comunidades nas quais as escolas estão localizadas, assim como as lideranças locais, foram elaboradas por um técnico, enviando questionário para outros departamentos para colher informações estatísticas. Outra questão que dificulta o acesso às informações na SEMED-Breves é a rotatividade dos secretários municipais de Educação, a cada mudança de gestores. A inexistência dos registros, arquivos, devido aos problemas nos computadores, ou no sistema, expressam a descontinuidade do planejamento, o acompanhamento da política implementada pelo Programa do PAR e ausência de relatórios, acompanhamento do Eixo II, destinada a Formação de Profissionais da Educação.

Na terceira fase de implementação do PAR (Quadro 9) foi verificado uma ação destinada a promover seminários semestrais nos anos de 2018, 2019 e 2020, para atender aos docentes que atuavam na Educação Infantil nas Escolas do Campo com o objetivo de contribuir com a formação desses profissionais. Contudo, não foi localizado Relatórios ou documentos para entender como ocorreu a realização dessa ação. Consta no documento de Relatório Público que foi previsto um valor de R\$ 276,667.98.

Não foi localizado nos Relatórios Públicos do PAR nada referente a implementação da Escola Ativa, no município, para formação continuada de professores que atuavam em classes multisseriadas, o único registro foi encontrado nos escritos de Caetano e Silva (2016), já citado anteriormente. Para entender como a SEMED tratava a questão referente a formação e professores que atuavam nas classes multisseriadas, entre 2018 a 2019, foi realizada uma entrevista com duas professoras, sendo uma professora e coordenadora, e uma professora dos Anos Iniciais que atuam em classes multisseriada.

A pergunta direcionada para as duas professoras foram divididas em quatro eixos, buscando saber sobre a formação continuada de professores, concepção de Educação do Campo, prática docente, conhecimento sobre o PAR, destacado no Quadro 9:

Quadro 9 - Síntese das Entrevistas

Formação de professores das classes multisseriadas	Foi implementado o Programa EducAmazônia da Universidade Federal do Pará e o Projeto Pró-Rural da Secretaria de Municipal de Educação. A Escola Ativa não teve adesão do município. Havia muitas críticas acerca do Programa. Os cadernos da Escola Ativa nunca chegaram em Breves. A ideia do programa parecia interessante, tentaram implementar estratégias de ensino que otimizasse o tempo em classes multisseriadas. (Profa. Coord.) Foi falado sobre a Escola Ativa, mas nunca chegou até a nossa escola. As formações sempre foram diversas. Mas, a realidade da sala com alunos de idade e série diferente não [é] fácil. A recomendação era o trabalho lúdico. Mais, fazíamos a divisão do quadro, e ainda continua essa prática (Profa. 2)
Concepção de formação e Educação do Campo	A Educação do Campo difere de todas as outras educações, por situar num campo de atuação que até hoje busca, com muita força e resistência, valorizar a cultura e os valores, o território, a cultura e os diferentes espaços. (Profa. Coord. 1). A Educação do Campo precisa ocorrer de forma lúdica. Pensar na realidade dos alunos (Profa. 2).
Acompanhamento dos docentes que atuavam em classes multisseriadas	Com a implementação do Projeto Pró-Rural da Secretaria de Municipal de Educação, os atendimentos eram feitos de forma mensal. Eram feitos acompanhamentos dos professores e formação a partir das demandas. As formações eram feitas de formas colaborativas, os professores eram estimulados a utilizar estratégias de ensino, pois somente usavam a lousa dividida. Teve mudanças no planejamento dos professores (Profa. Coord. 1). As formações se resumiam ao atendimento para preparar a aula e caderneta. Algumas estratégias orientadas eram interessantes. Mas em nossa escola não tinha recurso. Não tem recurso. Trabalho com crianças de 1º ao 4º. Quando quero trabalhar a ludicidade, compro materiais com meu dinheiro (Profa. 2) As crianças viajam entre duas a três horas para chegar na escola. Hoje a escola está reformada. Mas tem muitas dificuldades de atender os alunos em decorrência da distância, tem muitos alunos evadidos. Dificuldade de os alunos chegarem até a escola (Profa. 2).
Formação financiada pelos recursos do PAR	Não tenho essa informação. Sei que o PAR é um instrumento que precisa ser alimentado constantemente, para não perdermos recursos. Não acompanhei as escolhas das ações. Não sei dizer (Profa.2)

Fonte: Entrevista (2024).

As sínteses apresentadas denotam como ocorreu os processos de formação a partir da terceira fase de implementação do PAR, após a previsão dos recursos destinados a promover seminários e atividades de professores que atuavam na Educação Infantil. Destaca-se que as professoras possuem formação em Pedagogia e Letras, e ao falar das suas respectivas concepções, experiências e trabalho docente, denotam as contradições das informações, sobre como o Campo, entendido com um espaço de formação e de vivências, foi relegado no âmbito das políticas de governo e da organização do trabalho pedagógico. Nas palavras de Hage (2014, p. 1174):

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas.

A materialização dos direitos exige a luta dos coletivos organizados para garantir os direitos das crianças em acessar a escola em sua comunidade, construir a Educação Básica

garantindo calendários diferenciados, adaptações curriculares, metodologias e recursos pedagógicos, materiais escolares, livros, propostas pedagógicas que respeitem as diferenças, contemple a diversidade do campo. Sobre as práticas pedagógicas dos professores do Campo, as informações apontam as limitações da oferta e acompanhamento, a formação dos professores e o próprio modelo de planejamento. Para Hage (2014, p. 1175):

É a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

As respostas sobre formação continuada de professores demonstram que esses profissionais não dispõem de tempo para sua profissionalização, e quando realizam os cursos, são aligeirados, durante os finais de semana, sem, portanto, uma real perspectiva de que esses cursos promovam mudanças concretas em seu fazer pedagógico. Para Imbernón (2006, p.60), a formação continuada deveria “capacitá-lo assumir a tarefa educativa em sua complexidade, que considere o espaço/tempo de construção e de ressignificação de fazeres e saberes”; contudo, os depoimentos mostram o caráter pragmatista, como ensinar os professores a preparar a aula e caderneta, e mesmo quando algumas estratégias pareciam ser interessantes, não havia recursos pedagógicos para realização.

Quando foram questionadas se a formação continuada tinha sido financiada pelos recursos do PAR, as professoras não tinham qualquer informação sobre a questão. A fala da professora e coordenadora é esclarecedora sobre o desconhecimento do PAR no âmbito da SEMED, que teve participação na gestão da Educação do Campo. Ao que parece, todos os técnicos responsáveis pelo PAR só tiveram acesso aos documentos que estão disponibilizados no SIMEC Módulo PAR, seja por estar há pouco tempo naquela função (em torno de três anos), seja porque não participou do processo de construção de nenhuma das fases e/ou ciclo do PAR, por isso não puderam dar maiores informações.

No geral, os técnicos e coordenadores e professores responderam que o PAR é muito importante para o município na captação de recursos para a educação, contudo não consegue explicar como ocorre o processo de planejamento, escolhas das subações. O PAR, na voz dos sujeitos entrevistados, não é conhecido, parece ter sido restringido ao universo da secretaria, ou das acessórias que foram sendo contratadas para realização do trabalho.

Ao término de cada ciclo do PAR, existe um relatório técnico que é construído pelo FNDE/MEC, disponibilizado para os municípios. A lógica prevista pelo documento é fornecer

elementos para avaliação e reestruturação do próximo plano, permitindo ao município reavaliar o planejamento e, teoricamente, os agentes de controle social, ou seja, os conselhos deliberativos (Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Alimentação, os sindicatos, o conselho do FUNDEB) deveriam participar ativamente da continuidade das ações, sem sofrer interrupções, nem mesmo em períodos eleitorais, mesmo que haja mudança de prefeito.

Verifica-se que o departamento responsável pelo PAR, e sua continuidade, pertence à SEMED-Breves, mas não se tem informações contundentes sobre as ações e planejamentos. Durante a pesquisa, solicitamos o relatório técnico das iniciativas do PAR-Breves já executadas, junto ao MEC/FNDE, mas o mesmo nos respondeu que o relatório é tutelado pela Secretaria de Educação do Município, por isso, devíamos solicitar tal relatório técnico a essa instituição. Procedemos como sugerido, mas não obtivemos quaisquer informações por parte da SEMED-Breves, como antes mencionado, foi nos respondido pela Técnica Educacional que ela só tinha acesso aos dados que estão disponibilizado no sistema SIME Módulo PAR.

Para os entrevistados, as problemáticas para não ocorrência das ações do PAR estão relacionadas com a descontinuidade política, causada pela troca de prefeitos, a alta rotatividade de servidores, ou seja, a constante substituição daqueles que são incumbidos de uma determinada função na Equipe Local do PAR, algo que mesmo com a troca de prefeito não deveriam acontecer.

A descontinuidade política e a rotatividade dos servidores que trabalhar com a execução do PAR da SEMED, é ilustrada pela representação técnica da SEMED-Breves, a mesma afirmou desconhecer a maior parte das perguntas que estavam no roteiro de entrevista, devido não participação na fase de diagnóstico e planejamento das ações. A mesma afirmou que está há pouco tempo na função, um período de mais ou menos 24 meses.

Registra-se a dificuldade de encontrar as pessoas que eram responsáveis pela coordenação do PAR, e quando entramos em contato, muitos já deixaram de atuar na Secretaria de Educação, outros nem estão mais atuando na educação, por isso se negam a fornecer dados, por não se sentirem à vontade de falar algo a respeito da temática em questão, por considerarem que não é algo mais de sua responsabilidade.

Ocorre que em tempos atuais muito das funções desempenhadas por membros da Equipe Local é tida como cargo de confiança, o que degenera totalmente o caráter de colegiado, coletividade e quaisquer resquício de Gestão Democrática, tão propagada pelos defensores do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que prega em algumas de suas metas o zelar pela transparência da gestão pública na área da Educação, a garantia do funcionamento

efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social, bem como a promoção da gestão participativa na rede de ensino (Brasil, 2007a).

De acordo com a Técnica Informante, o município de Breves está na fase de implementação da terceira versão do PAR. Quando questionada sobre as ações direcionadas para Educação do Campo, especificamente voltadas para as escolas com classes multisseriadas, envolvendo as suas quatro dimensões – Gestão da Educação, Alimentação Escolar, Formação Continuada de Professores, Estrutura Física (Prédio), ela respondeu que “*Dentro do sistema não há divisão que contemple especificamente as classes multisseriadas*”; afirma que são muitas ações, as quais estão no relatório de iniciativas do PAR, de maneira bem detalhada, o qual nos foi disponibilizado (Técnica Informante, 2024).

A interlocutora afirma desconhecer a implementação do Programa Escola Ativa e sua eficiência ou ineficiência enquanto uma das ações do Plano de Articulação voltada para Educação do Campo em classes multisseriadas. Em relação as ações destinadas para Educação do Campo em classe multisseriada, ela respondeu:

Existe ações para a Educação do Campo. Mas, dentro do sistema não há divisão que contemple especificamente as classes multisseriadas. Temos iniciativas de veículos e as ações que visam apoiar as despesas de custeio da política pública do transporte escolar através emendas parlamentares (Técnica Informante 2024).

Não tenho ciência da existência de Programa Escola Ativa, ou Escola da Terra, ou como foram executados, ou se as ações planejadas foram executadas, se houve dificuldade para tanto, tampouco, reconheço quais eram esses entraves. (Técnica Informante, 2024).

A interlocutora afirma que existem ações no PAR voltadas para a Educação do Campo, mas não especificamente para as classes multisseriadas dentro do Manual de Orientação. Com relação a participação dos membros do Conselho Municipal de Educação na gestão dos recursos financeiros recebido através do Plano de Ações Articuladas, também afirma desconhecer a participação dos membros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação estudou a aplicação do PAR na cidade de Breves-Marajó-PA, focando nas subações voltadas para a Educação do Campo. O PAR, lançado pelo Governo Federal em 2007, é um processo de planejamento elaborado pelo MEC, segmentado em quatro áreas: Gestão Educacional, Capacitação de Professores e Profissionais de Serviços e Suporte Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Didáticos. Cada uma dessas dimensões se subdivide em subdimensões com critérios de pontuação que espelham a realidade local.

De modo geral, os municípios, ao aderirem a essa política, passaram a seguir os procedimentos previstos pelo MEC/FNDE para a elaboração do Plano de Ações, dispondo, principalmente, de manuais de orientações e acesso ao sistema SIMEC, que deve ser alimentado pelas equipes constituídas por diferentes representações locais. O instrumento, considerado como um modelo de gestão compartilhada entre os entes federados, vem com suas regras predeterminadas, com espaço para inserir uma justificativa breve e apontar a nota para cada subação, limitando pensar de acordo com a realidade do território local.

Confrontado com as literaturas acerca do instrumento construído pelo Governo Federal, com o intuito de provocar avanços na educação brasileira, buscou-se analisar como a implementação do PAR contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves-PA? Para o alcance do objetivo, elencou-se os objetivos específicos, como: estudar a política de implementação do PAR com vista a identificar possíveis melhorias para Educação do Campo no município; analisar os resultados da implementação da Escola Ativa para a formação de professores; e identificar os avanços para a Educação do Campo entre os anos de 2008 a 2022 a partir das subações do PAR.

Ao longo da pesquisa foi constatado que em âmbito nacional o PAR tem sido apresentado pelo Governo Federal como indutor das políticas de financiamento, com o intuito da melhoria da educação dos municípios envolvidos; entretanto, essa realidade não pode ser constatada em âmbito local. O grande desafio começa a ser verificado na coleta de dados, referente às poucas informações dos departamentos responsáveis pelo Programa, indicando um certo desconhecimento a seu respeito, por parte dos sujeitos envolvidos, e acerca dos trâmites de sua implementação.

Na perspectiva de atender ao objetivo definido de estudar a política de implementação do PAR, a fim de identificar as possíveis melhorias para a Educação do Campo no município de Breves, começou com as entrevistas realizadas, com os Técnicos Educacionais da SEMED-

Breves responsáveis pelo PAR; o Técnico Educacional que atua no CME; os Conselheiros dos Conselhos de Controle Social (CACS-Fundeb; Conselho de Alimentação Escolar e o CME).

Na primeira versão do PAR, a grande maioria dos entrevistados afirmaram desconhecer o objeto do estudo em questão, por isso se diziam inaptos a responder algumas das questões no decorrer das entrevistas. O PAR, na visão dos entrevistados, é uma política de melhorias, mas estes não sabiam responder como ocorreu o processo de elaboração do Plano, e quanto aos avanços para o campo, também não foi destacado nenhum aspecto a ser criticado no processo de adesão a esse modelo de política educacional prescrito e conduzido pelo MEC.

Durante a implementação da primeira versão do PAR (2008), os sujeitos entrevistados destacaram que a prefeitura contratou uma assessoria particular para a realização do diagnóstico local, indicando claramente que não houve participação dos segmentos, tais como, técnicos da Secretaria Municipal de Educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da Zona Urbana; representante dos professores da Zona Rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares, como previsto no Plano Orientador (Brasil, 2011).

As respostas dos entrevistados sugerem que o município de Breves, inicialmente, elaborou o diagnóstico local sem acessar os indicadores das diferentes realidades da educação, sobretudo da Educação do Campo, acerca dos índices de reprovação, sem dialogar com professores sem formação que atuavam nas classes multisseriadas, para entendimento das condições de trabalho a que estão submetidos. Tais questões distanciam do ideário da construção da gestão democrática, para fazer a implementação do PAR, pois, pela lógica, deveriam envolver processos institucionalizados através da participação dos conselhos, e diálogos com a sociedade, para efetivação do compromisso local, e a prevalência da transparência dos recursos que poderiam ser transferidos para o município.

Os entrevistados entenderam o PAR como um instrumento bem formulado, necessário e imprescindível. Esses entrevistados não fizeram nenhuma crítica às formas como o MEC estabeleceu as regras no processo de adesão a essa política. A questão referente à transparência de implementação do PAR apresenta-se de forma contraditória pelos entrevistados, porque, na atualidade, na terceira e quarta versão do PAR também não foi possível obter informações detalhadas.

Nesse contexto, é possível analisar que o MEC, ao propagar que o PAR representa a constituição de uma educação que valoriza a educação pública, e colocar-se como instrumento de constituição da cidadania, é uma propaganda ilusória. A literatura especializada na temática

em questão revela que mais de 5 mil municípios aderentes ao PAR possuem em comum a insuficiência de recursos para materializar a sua política educacional (Abrucio, 2010; Cézar, 2015).

No município de Breves, essa relação não é diferente. No decorrer das análises realizadas, verificou-se que todas as versões do PAR do município de Breves não deram conta de garantir a participação da comunidade na totalidade do processo de planejamento e gestão da educação, bem como realizar as transferências de recursos para cumprimento das problemáticas identificadas, sobretudo as questões referentes a oferta e manutenção com qualidade da Educação do Campo.

Os documentos analisados nos permitem compreender que o PAR, enquanto uma ferramenta de planejamento e gestão das políticas públicas educacionais de estados e municípios, não extrapola o duvidoso paradigma que deram base as práticas de planejamento da educação brasileiro, desde o início de seu processo histórico, e nunca abarcaram a totalidade do país, sempre negligenciando as assimetrias geográficas e socioculturais do Brasil.

Constata-se que as limitações para a implementação do PAR, enquanto instrumento de realização de diagnóstico local, foi também referente ao planejamento das ações do município, pois todas as subações são predeterminadas, e não favorecem as equipes locais na busca de alternativas operacionais, assim como outras ações a serem propostas para incidir sobre os problemas locais identificados, sobretudo para a melhoria da Educação do Campo, conforme veremos em síntese adiante.

Verifica-se que, de acordo com os documentos institucionais do PAR-Breves, a ausência de serviços básicos, como prédios escolares, bibliotecas, laboratório de ciências, laboratório de informática, creches, quadra poliesportiva, a oferta insuficiente e/ou inadequada de transporte escolar apontou para a necessidade desse município aderir ao Plano de Metas Todos pela Educação, comprometendo-se em conceber o seu PAR segundo a estrutura orientada pela União.

Para o MEC, o PAR é compreendido como um protótipo importante da política educacional brasileira para a concretização do tão disseminado pacto federativo brasileiro envolvendo os entes federados. A partir dessa configuração o planejamento educacional fica conjugado ao PDE/MEC, oportunizando a instalação de um novo caráter descentralizador de recursos voluntários (Cézar, 2015; Souza, 2011).

Nesse sentido, temos o entendimento de que um planejamento educacional que chancele as políticas educacionais e atenda às necessidades estudantis a partir de ações a médio e longo prazo, almejando o desenvolvimento do ensino local de boa qualidade, precisa congrega todos

os níveis e modalidades de ensino, sem que haja uma responsabilização fragmentada, desse modo, esse planejamento local deve contemplar todos os níveis e modalidades de ensino.

No que concerne a conjuntura do município de Breves-PA, com relação às diferentes versões do PAR, as ferramentas de implementação de suas ações e seus mecanismos de acompanhamento, sintetizadas nos possíveis diagnósticos apresentados ao longo do texto, representa a grande dificuldade na consolidação e efetivação de leis que realmente garantam perspectivas reais de mudanças para os povos do Campo acessarem a Educação, abrindo assim possibilidades dos trabalhadores do campo tenham seus direitos a educação efetivados enquanto cidadãos.

As constatações permite-nos refletir como avançar na Educação do Campo de um dos territórios mais ricos em biodiversidades, com uma das maiores bacias hidrográficas, quando as políticas de planejamento, voltadas para atendimento da educação de seus habitantes está aprisionada em ações predeterminadas, nas quais os sujeitos não podem definir, escolher as ações do município, ou destinar os recursos para implementação das melhorias, porque tal diagnóstico deveria seguir os eixos de ações já determinadas pelo MEC/FNDE.

Em todas as versões do PAR, embora as ações destinadas para o campo sejam mínimas, comparadas ao volume de ações para a educação na área urbana, o objetivo era promover a melhoria na qualidade da educação do município. Especialmente nas escolas do Campo, os índices que expressam os resultados da educação demonstram que não houve avanços significativos, haja vista que a conjuntura do ano de 2010, por exemplo, registrou 875 reprovações no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 507 no 4º ano, 343 no 5º, respectivamente. Também foram registradas 1.588 evasões, e de cada 100 discentes, 70 estavam com distorção idade-série, ou seja, estava com dois anos ou mais atrasados fora da série que deveriam estar cursando.

No que se refere especificamente ao Programa Escola Ativa, não foi possível encontrar documentos ou relatório da SEMED que versasse sobre o período de sua implementação, nem o relatório do PAR-Breves que compreende o período que vai do ano de 2008 a 2011. Desse modo, não é possível declarar se a formação do PEA estava estabelecida no PAR do município de Breves, tampouco os entrevistados foram capazes de dar essas informações.

Segundo Corrêa (2014), os encaminhamentos para instituição do PEA no Pará foram operacionalizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON), pertencente ao Instituto de Ciências da Educação ICED/UFPA, e que essa formação continuada desenvolvida pelo PEA junto aos docentes que desenvolviam práticas de ensino em classes multisseriadas estava garantida no PAR concebido pelos municípios em

regime de colaboração com a União. Nesse contexto, a ausência de dados e informações estruturados e sistematizados na SEMED-Breves foi um grande infortúnio para compreendermos o primeiro ciclo do PAR (2008 a 2010).

No que tange a almejada melhoria na qualidade do ensino a partir do processo de formação dos professores das classes multisseriadas, mesmo com a SEMED-Breves envolvendo-se nesse processo de adesão ao PAR, participando ativamente do processo de elaboração das ações e subações, na materialidade dos fatos, tal processo ficou sob a égide da equipe técnica da SEMED-Breves e da assessoria contratada; deste modo as ações foram insuficientes para o avanço na melhoria da qualidade da Educação do Campo nesse município.

Destaca-se que nos documentos elaborados pelo MEC/FNDE, adquiridos através do Portal da Lei da Transparência e Lei de Acesso à Informação, identificou-se que foram disponibilizados recursos financeiros para 74 Escolas do Campo do município situadas no meio rural, através o PDDE Extra Rural, chegando a um valor de R\$ 648,789,000, pago em três parcelas. O recurso foi utilizado para comprar materiais permanente e de consumo, realizar pequenas reformas e/ou ampliações na estrutura arquitetônica das escolas.

Embora o montante, pareça ser o suficiente para o desenvolvimento de tais ações e consequentemente o funcionamento das escolas envolvidas, logicamente esse recurso é insuficiente, mesmo quando aplicado devidamente, não dá conta de patrocinar as reais necessidades das 74 escolas.

Em suma, a atuação docente em classes multisseriadas desenvolvendo atividades que estão para além da função docente, e as condições precárias enfrentadas pelo professor, segundo os relatos dos entrevistados, demonstram que as condições de trabalho e a oferta do ensino é uma responsabilidade sobrecarregada e jogada sobre o professor, que luta cotidianamente, haja vista que o recurso recebido não é suficiente para manter as necessidades básicas diante as assimetrias dos territórios de águas e florestas, que tem como norte um planejamento inerte a mudanças ao longo dos tempos e que não vislumbra os agentes locais que estão no chão da escola.

O segundo ciclo do Plano de Ação Local (PAR), implementado no município de Breves, abrange os anos de 2011 a 2014, e foi orientado pelo Guia Prático de Ações. De acordo com esse guia, essa reformulação seria uma atualização do PAR anterior. Esse documento estabelecia que, neste novo ciclo do PAR, o município deveria atualizar seu diagnóstico, ou seja, uma revisão da situação local no que diz respeito à educação, que serviria como fundamento para este novo ciclo de planejamento educacional, visando aprimorar a qualidade da educação.

Outro componente utilizado como fundamentos para a construção desse novo ciclo do PAR foram os resultados do processo ensino e aprendizagem em cada série e metas alcançadas mensurados e identificados através do IDEB (Brasil, 2011).

O novo ciclo do PAR está materializado em Relatório, composto por 234 laudas, abrangendo as quatro dimensões. Na dimensão 1, que trata da Gestão Educacional, foram contempladas 24 Ações e 45 subações, e desse universo, no que concerne à Educação do Campo, apenas três subações dizem respeito ao ensino para os alunos do Campo.

A Dimensão 2, que contempla a Formação de Professores, contemplou 15 ações e 31 subações, e desse total, somente duas subações foram destinadas para a Educação do Campo. A Dimensão 3, que versa sobre Práticas Pedagógicas e Avaliação, por sua vez, apresentou 15 ações e 16 subações, não havendo nenhuma dessas ações e/ou subações destinadas para as Escolas do Campo, o que demonstra que não existia uma atenção condigna para o Ensino no Campo nesse processo de planejamento.

Compreendemos que deveria haver um acompanhamento e uma destinação sistematizada dos resultados de ensino e aprendizagem, vindo a orientar e/ou construir coletivamente questões relacionadas às escolas localizadas no campo. É notório a ausência de monitoramento com qualidade, que não seja apenas para mostrar dados dos indicadores do IDEB. Essa situação vem reverberar em uma das razões que faz com que persista os indicadores de reprovação no município.

Referindo-se especificamente às classes multisseriadas em Escolas do Campo, foram localizadas três ações, sendo uma ação na Dimensão 1, Gestão Educacional, e duas ações na Dimensão 2, Formação de Professores, que planejaram atender os professores das Escolas do Campo com classes multisseriadas, empreendendo assegurar formação inicial e continuada em serviço as esses docentes, por haver uma grande parcela desses profissionais, até então, atuando sem a formação inicial, tal condição não contribui para a melhoria de suas práticas pedagógica em sala de aula, assim como, sua inserção em sala de aula está em desacordo com as questões legais que regem o ensino e a habilitação dos profissionais que atuam no magistério.

Segundo relato de alguns entrevistados, da totalidade desses docentes, somente 24% já haviam participado da formação continuada dos Programas Escola Ativa e/ou Saberes da Terra, formações estas destinadas especificamente para profissionais que atuam em Escolas do Campo e/ou nas classes multisseriada. Com relação a esses Programas de Formação Continuada acima citados, não foram encontrados documentos, relatórios da SEMED-Breves, nem foi possível coletar dados, através das entrevistas, que dizem respeito a implementação e desenvolvimento desses programas de formação, por isso não tivemos possibilidade de analisá-los.

Nesse ciclo do PAR-Breves, ficou evidente a detida atenção por parte dos gestores municipal da SEMED-Breves na Dimensão 4, que cuida da Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, na qual foram agraciadas 21 ações e 46 subações, sendo que dessa totalidade, sete subações referem-se à Educação do Campo, cuja finalidade é corresponder as necessidades identificadas na realização do diagnóstico da realidade local naquele contexto.

O relatório do PAR-Breves em questão apresenta que naquele período existiam 309 escolas de Ensino Fundamental no Campo, onde mais de 50% desse universo de escolas funcionavam em condições precárias, não atendendo aos padrões mínimos de qualidade, a exemplo do já expresso no primeiro ciclo do PAR-Breves, ou seja, o maior quantitativo de escolas continua a funcionar em locais alugados e/ou concedidos pela comunidade local, em sua maioria alugados, os quais dispõem de infraestrutura inapropriada para o desenvolvimento do ensino, como falta de segurança, de salubridade e conforto no ambiental de sala de aula.

As escolas que foram construídas pela Secretaria Municipal de Educação de Breves, não cumprem os padrões mínimos de qualidade, pois suas instalações arquitetônicas não garantem acessibilidade para os alunos PcD; os banheiros não seguem na íntegra as normas técnicas estabelecidas pelo MEC, estando incompatíveis com a idade dos alunos usuários. Nesse contexto, um reduzido número de escolas atende parcialmente os padrões mínimos de qualidade, visto que foram implantadas salas de recursos multifuncionais com infraestrutura física minimamente adequadas para tal funcionamento, em suma, a infraestrutura física daquelas escolas que foram construídas, as chamadas “escolas padrão”, não possuem espaços suficientes para atendimento da demanda que se apresenta (Relatório do PAR, 2011-2014).

Com relação à construção de escolas, o relatório dessa versão do PAR (2011 a 2014) revela os convênios firmados entre o município de Breves e a União através do MEC/FNDE, pactuando a construção de 18 escolas no campo e aquisição de imobiliários. Os recursos para tal pactuação chegam a um montante de R\$ 18.324.779,92 milhões, e desse total, o município de Breves recebeu R\$ 8.324.779.92, ou seja, 45,4% do total de recursos. Essas escolas tiveram suas construções iniciadas, mas não foram concluídas, com os prazos dos convênios já vencidos no ano de 2019, o que revela o não cumprimento do regime de colaboração por meio do PAR, em decorrência da não transferência de recursos; isso ocorre devido o não cumprimento por parte do município com as etapas de construção das obras pactuadas; o que resulta em prejuízos financeiros para os cofres públicos com obras inacabadas, e o descaso com as comunidades que contam com a construção das obras em sua totalidade para a promoção e o desenvolvimento do ensino; tal fato expressa as vicissitudes na gestão da política do regime de colaboração.

A terceira versão do PAR-Breves compreende o período dos anos de 2017, 2018, 2019. Esse ciclo do PAR trouxe mudanças significativas em relação às ações e subações dos ciclos anteriores do PAR; o seu Relatório designa 85 ações, dispostas nas quatro dimensões que estruturam o PAR, sendo que da totalidade desse quantitativo somente sete subações destinam-se ao Ensino do Campo, as quais tratam sobre questões essenciais para a garantir a oferta de ensino nessa modalidade educacional, como por exemplo, a política de transporte escolar para as escolas do Campo, que no caso do município de Breves é realizado quase em sua totalidade via aquática, salve a exceção, dos alunos que residem às margens da PA-159, conhecida popularmente como “estrada”, e em alguns casos muitos desses alunos usam o transporte aquático para fazer uma parte do trajeto – de barcos e rabetas – e uma outra parte é realizada via transporte terrestre – de ônibus.

Enquanto que na dimensão que trata da Formação de Professores, dos Profissionais de serviço e apoio escolar foi estabelecido, para ocorrer semestralmente, nos anos de 2018, 2019 e 2020, a realização de eventos, como conferência e oficina envolvendo questões que dizem respeito a diversidade junto a professores que atuam na Educação Infantil nas escolas do Campo, deste modo, promover a formação continuada a esses profissionais.

Já na Dimensão 3, que versa sobre as Práticas Pedagógicas e Avaliação, não se contemplou nenhuma ação voltada para o ensino do campo. O que demonstra a invisibilidade dessa modalidade de ensino quando se trata da essencialidade de planejar os encaminhamentos do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do campo por parte do governo municipal em questão. No entanto, é notório que aos moldes que as ações desse PAR foram estabelecidas, de modo algum, seria capaz de atender as assimetrias das conjunturas das quais o Ensino Básico do Campo estar inserido. Isso só seria possível se essas ações fossem construídas pelos educadores e seus pares, Secretaria Municipal de Educação e agentes das comunidades, de modo a responder as assimetrias, o direito a igualdade e a diversidade do Campo.

Em relação às ações da Dimensão 4, que versa sobre Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, foram estabelecidas 21 ações e 46 subações, das quais três ações possuem relação com a Educação do Campo, que são elas: adquirir ônibus escolar; adquirir bicicletas com capacetes escolares; adquirir lancha escolar (PAR, 2017, 2018, 2019).

De acordo com o levantamento no desenvolvimento desta pesquisa, não obtivemos dados que indiquem que as comunidades escolares foram contempladas com as bicicletas, haja vista que nesse Plano o município previu a compra de 540 bicicletas escolar Aro 20, aro 26 com Capacete Escolar Tipo A e B, mas não obtivemos informações no que diz respeito à realização de compra ou não de tais bicicletas.

Ainda sobre o transporte escolar, esse é um direito garantido constitucionalmente, e reforçado pela LDB - Lei nº 9.394/1996, e pelo ECA - Lei nº 8.069/1990, todavia esse direito vem sendo negligenciado na Educação do Campo no município de Breves. Pois a oferta do mesmo apresenta uma série de problemas, como a superlotação das embarcações – pequenos botes, lanchas e rabetas –, as quais se apresentam em péssimas condições estruturais e de manutenção por não disporem de infraestrutura adequada, a falta de manutenção dos mesmos, realizam o trajeto escolar superlotados, tal situação é um problema recorrente, agravado pelas condições de difícil acesso a rios, furos e igarapés no meio rural.

Tais situações servem de argumentos utilizados pelos barqueiros, catraieiros – profissionais que realizam o transporte escolar fluvial – e pelos próprios agentes públicos a utilização de pequenas embarcações, como por exemplo, as rabetas para transportar os alunos. Somado a isso, estar o longo período que os alunos ficam nesses meios de transporte, devido à grande distância que precisam percorrer para chegarem até a escola. E mesmo diante de toda essa situação calamitosa e irregular não há fiscalização.

Em síntese, observa-se que o município ainda não conseguiu avançar no projeto curricular de Educação do Campo, construído coletivamente a partir dos diversos sujeitos para desenvolver de forma contextualizada a realidade local, e assim promover uma formação integral e humana crítica e reflexiva, engajada com os desafios e objetivos histórico-cultural, valorizando o pluralismo dos povos do campo.

A materialidade dos fatos aponta que mesmo com a implementação dos quatro ciclos do PAR no município de Breves (2008 a 2022), não houve melhoria na Educação do Campo, como foram previstos, pois os números de reprovação e evasão das crianças nos anos iniciais e anos finais são extremamente preocupantes, assim como o desempenho dos alunos, que são bastante críticos.

Com relação ao quarto ciclo do PAR, abrange o período de 2021 a 2024, vem sendo instituído de acordo com as normas para recebimento do apoio técnico e financeiro às redes públicas de Educação Básica. De acordo com os dados do Relatório desse PAR-Breves (2021-2023), as ações foram sendo selecionadas seguindo uma ordem de prioridade, onde foram estabelecidas 89 iniciativas para atendimento da área urbana. Esse documento evidencia a prioridade de atendimento a sede do município – meio urbano, distribuídas nas quatro dimensões que compõe o PAR. E segundo esse mesmo relatório, tais ações ainda não foram contempladas, encontram-se em análise por parte do MEC/FNDE. Sendo assim, ainda não houve a disponibilização de recursos para o município.

Tais iniciativas estão desdobradas da seguinte forma: na Dimensão 1, que se incumbe da Gestão Educacional, foram selecionadas nove iniciativas, e apenas uma destina-se à Educação do Campo; nessa dimensão são pactuados um montante de R\$ 14.883.500,00. Já na Dimensão 2, que versa sobre Formação de Profissionais da Educação, contam-se duas iniciativas, ambas voltadas para o meio urbano, e a Educação do Campo não contou com nenhuma iniciativa.

Na Dimensão 3, Práticas Pedagógicas e Avaliação, foi pactuado o valor de R\$ 2.161.339,72, em que R\$ 1.893.031,72 se destina ao desenvolvimento do Ensino no Meio Urbano, restando desse montante somente R\$ 268.308,00 para financiar o ensino no Campo, isso porque, das sete iniciativas selecionadas nessa dimensão, apenas duas são atribuídas às Escolas do Campo. E para fechar a quarta e última dimensão, que diz respeito a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, nela foram indicadas 72 iniciativas, desse conjunto, 59 foram dispostas para atendimento do ensino no meio urbano, e em contrapartida, apenas 12 iniciativas foram dispostas em favor das demandas da Educação do Campo.

No total, essas iniciativas envolvendo todas as dimensões que compõem o PAR, compreendendo tanto o campo quanto a cidade, alcançam um montante de recurso de R\$ 81.403.875,93, no qual R\$ 64.531.283,22 são para financiar o desenvolvimento do ensino nas escolas do meio urbano, e tão somente R\$ 16.872.592,71 são disponibilizados para cobrir despesas com o ensino nas Escolas do Campo (MEC/FNDE, 2024).

Tais fatos revelam duas questões como destaque, uma delas é a exacerbada atenção dada à Dimensão 4, que diz respeito a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, a qual lhe foram concedidas quase 80% das iniciativas, envolvendo todas dimensões do Plano em questão; já no que concerne a valores financeiros, a mesma apoderou-se de mais de 72%, envolvendo as quatro dimensões.

A princípio, pode-se considerar razoável essa especial atenção a tal dimensão, devido as condições precárias da estrutura arquitetônica das escolas, bem como a insuficiência e/ou ausência de recursos pedagógicos, principalmente nas Escolas do Campo; ocorre que, mesmo com a construção de algumas escolas, a realidade mostra que na totalidade das Escolas do Campo no município de Breves a infraestrutura física das mesmas continuam em condições precárias, assim como, ainda persiste a ausência e/ou insuficiência de Recursos Pedagógicos; outro fato importante é que mesmo com um convênio que envolve a construção de 18 escolas no meio rural, financiadas com recursos disponibilizados pelo Governo Federal através do MEC/FNDE, tais construções tiveram os prazos de seus convênios vencidos, e mesmo com o recebimento de parte desses recursos, o município não foi capaz de concluir tais obras.

O segundo ponto a ser destacado é que no conjunto das dimensões também se percebe uma abissal assimetria na distribuição dos recursos envolvendo o meio rural e meio urbano, sendo que quase 80% foram destinados para assistir e financiar o ensino no meio urbano, restando pouco mais de 20% desse recurso para custear o ensino no campo.

Os fatos expostos acima corroboram com o depoimento de alguns sujeitos envolvidos nesta pesquisa, de que a atenção dispensada à Dimensão 4, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, se dá devido a mesma movimentar recursos financeiros com valores milionários, o que chama a atenção de alguns sujeitos que veem nessa situação uma oportunidade de satisfazer financeiramente seus interesses pessoais.

Os dados analisados, sugere invisibilidade e desvalorização da Educação do Campo, em detrimento da supervalorização do ensino no meio urbano. Outrossim, são evidentes os problemas quanto a seleção de iniciativas que correspondam tanto as demandas educacionais do campo quanto da cidade.

A partir de todos esses princípios especificados, compreendemos a emergente necessidade de investimentos de recursos financeiros e técnico por parte do Governo Federal juntos aos estados e municípios em ações focalizadas, tal qual o PAR propõe, na perspectiva de superar as necessidades locais evidenciadas através do diagnóstico local. E assim, materializar uma educação de boa qualidade a todo o público estudantil do ensino público brasileiro.

Nesse cenário, inicialmente, faz-se necessário atacar os problemas estruturais, como por exemplo, um regime de colaboração com autonomia necessária para os municípios, para que estes possam focar nos reais problemas locais, sem que haja hierarquização da União para com os demais entes, em que o Governo Federal tenha a incumbência de amparar verdadeiramente os municípios no processo de planejamento e gestão da política educacional local.

Definir a política de financiamento, com controle fiscal dos investimentos dos recursos dos municípios, no formato do PAR, legitimou-se a política neoliberal de descentralização, com mecanismo de controle e regulação, com transferências de responsabilidades e precarização na oferta da educação, sobretudo a Educação do Campo na Amazônia, que em um âmbito geral vem sendo relegada ao segundo plano das políticas de saúde, segurança e oferta da educação com qualidade.

Esta pesquisa revelou problemas estruturais, infraestrutura precária dos espaços escolares, baixa qualidade do ensino, desigualdades educacionais, a baixa e/ou falta de investimentos técnicos e financeiros. Um modelo de formação inicial de professores que não condiz com as necessidades, a ausência de programas de formação continuada que busque sanar

os piores indicadores de qualidade da educação, bem como a falta de investimento em saneamento básico e o fornecimento de água potável, principalmente nas Escolas do Campo.

O contexto educacional em tempos presente no Marajó, em específico a Educação do Campo, configura-se com bastante heterogeneidade, de forma que manuais e planos padronizados e protocolares não correspondam nem dão conta de responder as necessidades de aprendizagens, nem solucionam demandas da educação local, tampouco do planejamento educacional em escala nacional, assim como os objetivos traçados nos planejamentos de ensino em todos os seus níveis e modalidades precisam estar alicerçados em concepções que primam pela formação e emancipação humana, a partir de uma construção que contem com a participação de agentes sociais com discernimento crítico, aspirando por um modelo de organização de sociedade onde seja possível as transformações sociais.

Os dados e as informações coletadas neste estudo nos possibilitou uma análise reflexiva, o que nos levou a concluir que é necessário o advento urgentemente de um novo paradigma de gestão, e tal feito não se materializa em curto prazo, haja vista a forte resistência por parte do poder hegemônico político e financeiro em instituir e colocar em prática ações que almejem um processo de ensino de boa qualidade, promovendo uma forma humana e emancipatória em detrimento de planejamentos de práticas que estão atreladas aos interesses dos donos dos meios de produção capitalista. Destaca-se que essa resistência, ocorre, em alguns casos, inclusive, dentro dos colegiados de controle social que consultam e deliberam sobre questões da política educacional.

Assim sendo, as análises aqui pontuadas consideram que o PAR não refletiu os interesses da comunidade brevense, no sentido de atender às demandas apresentadas nas diferentes fases de implementação do PAR, e não provocou mudanças significativas, avanços e melhorias para a Educação do Campo. Não resta dúvidas que o instrumento de gestão do PAR deve ser ressignificado, para que o município receba os recursos e passe a investir na melhoria na formação continuada de professores, na instalação de melhores condições de trabalho e espaços físicos adequados ao desenvolvimento do ensino, garantindo assim, a oferta de turmas na comunidade, para promover a garantia de acesso e permanência com qualidade dos alunos a Educação Básica, tal qual está previsto no conjunto da legislação, e com isso, o município suspenda o projeto de nucleação e o fechamento das escolas em comunidades ribeirinhas outorgadas de modo vertical.

Em síntese, podemos afirmar que o PAR precisa ser abordando em caráter de emergência no município, pois o mesmo, precisa assumir o papel de planejador e executor de sua política educacional, mesmo que ocorra um processo de conciliação como o modelo de

gestão educacional adotado e gestado pela União, mas que busque atender as demandas da Educação do Campo, considerando a grande diversidade do território marajoara, a heterogeneidade dos povos das águas e florestas, fazendo valer o direito ao acesso, a permanência com qualidade e efetivação dos direitos negados historicamente para o povo marajoara e brevense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 40, e0220116, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWcdhF8SPb69VqjfT3kLMMg/?format=pdf&langpt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

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

ALMEIDA, Anita dos Reis de. **Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise sobre a percepção dos Gestores Escolares no que concerne aos seus efeitos em escolas do ensino fundamental, no município de São Sebastião do Passé-BA**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/4ee08>. Acesso em: 16 jan. 2025.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ANTUNES, Paula Vera de Fátima. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações articuladas (PAR) em município sul-mato-grossenses, Campo Grande**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8237a> _Acesso em: 10 jan. 2024

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo n. 2).

ARTICULE. **Relatório Anual de Atividade**. 2024. Disponível em: <https://articule.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio-Anual-Articule-2024.pdf>. Acessado em: 06/12/2024

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Maria Aparecida. O público e o privado nas ações de formação de professores do PAR em Mossoró, RN. In: GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; BARBALHO, Maria Goretti Cabral; COSTA, Maria Simone F. Pereira M. (Org.). **Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 43-56.

BANCO MUNDIAL. Primar Education. The International Bank for Reconstruction and Development/THE WORLD BANK 1818 H Street, N.W. Washington, D.C. 20433, U.S.A. 1990. Disponível em: www.siteresources.worldbank.org. Acesso em: 16 ago. 2023.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO (BNDES). RFP 03/2023 - Estado do Pará – **Saneamento**, 2023. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/>. Acesso: 20 ago. 2024.

BEZERRA NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Org.). **Educação para o Campo em discussão: subsídios para o Programa Escola**. São José, SC: Premier, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. Bezerra; SANTOS, Flávio Reis dos. **Escolas estaduais em assentamentos e escolas urbanas: uma comparação a partir do SARESP**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 23-32

BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José (Org.). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 34-56.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Santos (Org.). **Educação para o Campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; NETO, Luiz Bezerra; LIMA, Elianeide Nascimento. Programa Escola Ativa: De que educação para o trabalhador do Campo estamos falando? Educação para o Campo em discussão: subsídios para o programa Escola Ativa. In: NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Educação para o Campo em discussão: reflexões para o programa Escola Ativa**. São José, SC: Premier, 2011. p. 17-28.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**.

BRASIL. Censo Escolar. INPE-QEdu. **Reprovação**. Aprovação. Distorção idade série, 2013-2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/distorcao-idadee> Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Censo Escolar. INPE-QEdu. **Reprovação**. Aprovação. Distorção idade série, 2015. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/distorcao-idadee> Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Censo Escolar. INPE-QEdu. **Reprovação**. Aprovação. Distorção idade série, 2023. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/distorcao-idadee> Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela

melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 5 nov. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc. Acessado em: 06/02/2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Liberações, consultas Gerais. 2024. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fndep. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Gov.br. **Consultar Cadastro Único**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/consultar-dados-do-cadastro-unico-cadunico>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Guia Prático do Plano de Ações Articuladas -2011-2014. Portal do MEC 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007. [retificado em 22. 6. 2007]. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n-10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 jun. 2007b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Apresentação do PAR** – Plano de Ações Articuladas (Relatório Público). Brasília, DF. 2007c. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Orientações Gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.passos/> Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao> . Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2008b Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa**. Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009c. 80 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010b. 132 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

BRASIL. **Orientações gerais para elaboração do plano de ações articuladas (par) dos municípios.** Brasília/DF, novembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com> Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. QEdU. Fundação Lemann. Pará: Ideb (2019) por municípios. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb/ideb-por-municipios>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. QEdU. Use Dados. 2023. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4344-breves>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. QEdU. Use Dados. **Taxas de rendimento.** 2011. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves/taxas-rendimento>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. QEdU. Use Dados. **Taxas de rendimento.** 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves/taxas-rendimento> Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Relatório do PAR-Breves (2011-2018) SIMEC- Sistema Integrado de Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva. PAR Analítico do Município: Breves-PA. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/par3/par3.php?modulo.principal/planoTrabalho>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. Relatório do PAR-Breves (2017-2019) SIMEC - Sistema Integrado de Ministério da Educação. Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva. MEC/FNDE. <https://simec.mec.gov.br/par3/par3.php?modulo.principal/planoTrabalho>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Relatório do PAR-Breves (2021-2024) SIMEC - Sistema Integrado de Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva: MEC/FNDE Relatório de Planejamento. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/par4/par4.php?modulo=principalTrabalho>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 04 de maio de 2020. Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, no âmbito do quarto ciclo (2021-2024) do Plano de Ações Articuladas – PAR. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 66-73, 05 maio 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-4-de-04-de-maio-de-2020/view>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjLqtmMWd/>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania.** São Paulo: Editora 34; Brasília: Enap, 1998.

BREVES-PA. Poder Público Municipal. Prefeitura Municipal de Breves. Lei nº 2.388, de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/363666692/Plano-Municipal-de-Educacao-Breves>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial. 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CABRAL NETO, Antônio. **Política educacional no projeto Nordeste**: discursos e práticas. Natal: EDUFRN, 1997.

CAETANO, Vivianne Nunes; SILVA, Alexandre. Desenvolvimento e educação no Marajó: estudo de caso no Município de Breves (MARAJÓ/PARÁ/BRASIL). **Revista GeoAmazônia**, v. 4, n. 7, p. 120-137, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento / Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CAMARGO, Maria Dayse Henrique *et al.* Autonomia e a participação na gestão educacional a partir do Plano de Ação Articulada em municípios do Pará. In: GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; BARBALHO, Maria Goretti Cabral; COSTA, Maria Simone F. Pereira M. (Org.). **Dimensões do Plano de Ações Articuladas**: contextos e estratégias de implementação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 45-56.

CAMINI, Lucia. PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: estratégias de participação e gestão na fase de formulação e implantação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (Org.). **Políticas Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Gráfica e Editora UFPEL, 2013.

CARDOSO, José Carlos Martins. **Plano de Ações Articuladas (PAR): política sistêmica do PDE**: o município de Portel no Arquipélago do Marajó. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9751>. Acesso em: 20 maio 2024.

CARMO, Eunápio Dutra do. A força da palavra dos vulnerabilizados pela desigualdade social: Paulo Freire e comunidades ribeirinhas no Marajó. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 16, e2116641, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89468047053/89468047053.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CÉZAR, Maria Aparecida Rodrigues da Silva. **O Plano de Ações Articuladas no processo de definição e execução de políticas educacionais no âmbito do município**: um estudo de caso em Serrinha-BA. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro. Reforma do Estado e reconfiguração da educação superior no Brasil e Portugal. In: CABRITO, Belmiro; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Políticas de financiamento e o acesso da educação superior no Brasil e em Portugal**. Lisboa: Educa, 2008. p. 23-56. (Coleção Organizações; 9)

CORRÊA, Izete Magno. **Ressignificando o Programa Escola Ativa (PEA):** caminhos e implantação. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14.izete.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

COSTA, Eliane Miranda. A educação escolar na Amazônia Marajoara: história, memória e prática da Educação do Campo no Mapuá, Breves, PA. In: 39º Reunião da ANPEd, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_6. Acesso em: 6 jan. 2025.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da Educação do Campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, [s. L], v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n66/1982-0305-teias-22-66-0384.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **A implantação do Plano de Ações Articuladas em São Sebastião da Boa Vista-PA:** ações concretas ou pressupostos para o regime de colaboração? 2014. 206f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/simple->. Acesso em: 6 mar. 2025.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha:** estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2005. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ppgedufpa>. Acesso em: 20 maio 2023.

DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 08 de mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil. Limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, Especial. p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 mar. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 12 -26.

FARIA, Geniana Guimarães. **Política de financiamento e desempenho educacional:** um estudo comparativo sobre a capacidade de atendimento dos municípios brasileiros. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FARIAS, Laurimar de Matos. O Plano de Ações Articuladas: o regime de colaboração na relação entre o governo municipal de Belém e o Governo Federal. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8786>. Acesso em: 23 out. 2024.

FERREIRA, Bartolozzi Eliza. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, Andrade Oliveira (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FRANCO, Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação, on-line**, Rio de Janeiro, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em: 17 set. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque materialista histórico na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-52.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA) **Relatório de Gestão da FAPESPA 2023**. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). Relatório da Região de Integração do Marajó. Perfil Socioeconômico e Ambiental. 2023. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Liberações e consultas gerais. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/pls/simad/internet_fnnde.liberacoes. Acesso em: 20 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez. 2014 1165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In: _____*. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 61-68. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/396>. Acesso em: 5 out. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo Salomão. 2008. Disponível em << <https://faced.ufba.br/> acessado em 30/06/2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 3 fev. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO ÁGUA E SANEAMENTO (IAS). Municípios e Saneamento. Breves. Acesse os dados mais recentes sobre o saneamento nos municípios brasileiros. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/> Acesso em: 30 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidade**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panoramAa> Acesso em: 10 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidade**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KNABEN, André; SANTOS, Joanita F. Almeida dos. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**: UM ESTUDO DE REVISÃO. 2022.

KNOFF, Jurema de Fatima. **Recursos federais para Educação do Campo no Brasil (2004-2020)**: elementos para a construção de uma política pública. 2022. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022 Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho> Acesso em: 10 jan. 2025.

KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuições para um estudo marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Lei nº 2.248, de 10 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Breves, Estado do Pará e dá outras providências, 2012.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. **As tarefas do proletariado na nossa Revolução** (Projecto de Plataforma do Partido Proletário), 10 (23) de abril de 1917. *In: Obras Escolhidas*. Transcrição:

Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/escolhidas/index.htm>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. O Plano de Ações Articuladas e a base legal para sua formulação. In: GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; BARBALHO, Maria Goretti Cabral; COSTA, Maria Simone F. Pereira M. (Org.). **Dimensões do Plano de Ações Articuladas**: contextos e estratégias de implementação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 75-98.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

LOUREIRO, de Jesus Paz. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 4. ed. Belém: Cultura Brasil, 2015.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky; PINTO, Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados**, [s. L.], v. 19, n. 54, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MAROY, Christian. Régulation des systems éducatifs. In: ZANTEN, Agnès van (Dir.). **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/ PUF, sep., 2008. p. 574-578.

MARTINS, Áurea Peniche. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC) e sua efetivação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) em São Miguel do Guamá (PA)**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3196>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MARX, Karl (1818-1883). **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl (1818-1883). **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélcio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl (1818-1883). **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels).

MARX, Karl (1818-1883). **O Manifesto Comunista; Teses de abril**/ Karl Marx e Friedrich Engels; Vladimir Ilitch Lênin; com textos introdutórios de Tariq Ali. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl (1818-1883). **Sobre a questão judaica**. Apresentação e posfácio: Daniel Bensaïd; tradução de Nélcio Schneider [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels)

MATOS, Cleide Carvalho de. **Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Viva**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [s. L.], n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MÉSZÁROS, István (1930). **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da nova Gestão Pública no Brasil. (Org.). **Políticas Educacional e a reestruturação da profissão educador**: perspectivas globais e comparativas. Trad. Alexandre Kappaun. Petrópolis, RJ, Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. p. 17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 1, p. 210-2017, 2009b.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009c. p. 237-252.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

PARÁ (Estado). Ministério Público do Estado do Pará. Justiça acata pedido do MPPA e determina que poder público forneça transporte escolar para alunos da zona rural de Breves, 2014. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/> Acesso em: 20 jun. 2024.

PARA (Estado). Secretaria Municipal de Educação. **Documentos: Elaboração do Plano de Ações Articuladas (2012-2015) do Município de Breves** – Relatórios, 2012.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [on-line]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIOVEZAN, Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81355, 2019.

REIS, Manuelle Espíndola dos; MATOS, Cleide Carvalho de; LIMA, Natamias Lopes. Política de transporte escolar na área de assentamento agroextrativista Ilha dos Macacos no município de Breves-PA. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, SP, v. 16, n. 5, p. 2102-2115, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária).

RIBEIRO, Marlene. Rural Education and Active School: contradictions in educational politics in Brazil. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2485/2022>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ROSA, Júlia Mazinini. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em Escolas no Campo**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs/dissertacoes-e->. Acesso em: 23 out. 2024.

SANTOS NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. 177p.

SANTOS, Raquel Amorim dos; MACIEL, Rogério Andrade, SOUZA, Erica Neiza Ramos. Plano de Ações Articuladas (PAR): discursos de professores sobre a escola do campo em Bragança-PA. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, p. 1-20, e15976, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eccos/n58/1983-9278-eccos-58-e15976.pdf> Acesso em: 20 mar. 2025.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [s. l.], v. 29, n. 2, 2013a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/435200>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, [S. l.], E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SILVA, Kelle do Rosário Braga. **A Formação Continuada docente no contexto da política de educação de Cametá/PA: as implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2014**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. O Plano de Ações Articuladas e o regime de colaboração: promessas não cumpridas de fortalecimento das relações de colaboração entre os municípios e a União. **Revista Brasileira de Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, [s. L], v. 33, n. 2, p. 337-354, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/artil>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SILVA, Solange Pereira da. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves. 2021. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>. Acesso em: 2 mar. 2023.

SILVA, Solange Pereira da; OTONI, Débora Cristhiny Silva. Os indicadores educacionais da Ilha do Marajó: reflexões sobre os persistentes retratos do município de Breves. In: BRITO, Celso Eduardo *et al.* (Org.). **I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP**, 15 a 18 de maio de 2024, Salvador, BA: Novos tempos, novos ares: trilhando perspectivas outras para a formação docente nos programas institucionais PIBID e PRP. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2024. p. 703-716. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/1087466>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SOARES, Jamile de Souza. **Avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no território sertão produtivo-BA**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2022. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/> Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUSA, Karla Cristina Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Planejamento municipal: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) no estado do Maranhão. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 9, n. 3, p. 197-222, jul./set. 2019. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n3/2237-9460-exitus-9-03-197.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SOUSA, Raimundo. **O Plano de Ações Articuladas e a gestão educacional do município de Altamira-Pará**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

SOUZA, Maísa Dias Brandão Souza. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Educação do Campo em municípios da Bahia**: análise a partir da Dimensão IV - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Salvador, 2023. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 3 maio 2024.

SOUZA, João Nascimento. **Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-BA**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Salvador, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades**, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/todos-relatorio-anual-final-digital-2023.pdf> Acesso em: 18 jan. 2025.

TRIBUNAL DE CONTA DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ- TCMPEA. Projeto fortalecimento da educação dos municípios do estado Pará. Disponível em: <https://www.cnptcbr.org/wp-content/> Acesso em: 18 jan. 2025.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources>. Acesso em: 18 jun. 2024.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO.

UNESCO. Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe PRELAC: modelo de acompanhamento-apoio, monitoramento, avaliação de Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe PRELAC: declaração de Havana, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Projeto_Regional_de_Educacao_para_a_Am.html? Acesso em: 8 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA. Campus Universitário do Marajó-Breves. **Nota Técnica**. O município de Breves-Marajó no cenário da Covid-19. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/01.-O-municipio-de-Breves-Maraj-no-cenrio-da-Covid-19---20-06-2020-1.pdf. Acessado em 07/02/2024.

VALADÃO, Adriana. **O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional**: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES-MARAJÓ-PA: SUBAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO, de 2008 até 2022.** Meu nome é **Raimundo Renato Balieiro Ferreira**, sou o pesquisador responsável, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, e minha área de concentração é Educação, nível Mestrado, pela linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com último credenciamento: Port. MEC 609, de 14/03/2019. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável de modo pessoal e presencialmente, via e-mail: rrenatoufpa@gmail.com e, através do seguinte contato telefônico: (91) 99303-3732 – *WhatsApp* (91) 993033732, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como **a implementação do PAR contribuiu para a melhoria da Educação do Campo no município de Breves-PA, de 2008 até 2022.** Será aplicado um questionário durante a entrevista semiestruturada e para isso deverá reservar um período de 1 hora para participar da pesquisa. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Pensando na totalidade, os sujeitos da pesquisa a serem entrevistados são: 1 (um) membro do comitê local do PAR, que faz parte dos Conselhos de controle social (Conselho Municipal de Educação (CME), 3 (três) técnicos da Secretaria Municipal de Educação que trabalham na área de Planejamento Educacional do PAR, 5 (cinco) professores que atuam em Escolas do Campo em classes multisseriadas, 3 (três) membros/pais da comunidade escolar, Diretora(a) de Educação do Meio Rural, Diretor(a) de Ensino da SEMED-Breves e Secretário(a) Municipal de Educação. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(...) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

(...) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(...) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

(...) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo PPGE/UFSCar. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

(...) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

(...) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Breves, 19 de setembro de 2024

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: **A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES-MARAJÓ-PA: SUBAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DE 2008 ATÉ 2022**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável **Raimundo Renato Balieiro Ferreira** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista semiestruturada com membros do Comitê local do PAR, Conselheiros do CME, Técnicos da SEMED/Breves, Diretora de Educação do Meio Rural, Diretora de Ensino da SEMED/Breves, Secretária de Educação do Município de Breves.

Mestrando: Raimundo Renato Balieiro Ferreira

Orientador: Luiz Bezerra Neto

Data: _____

1. O Plano de Ações Articuladas se configura como um instrumento de planejamento do Regime de Colaboração entre a União e os subnacionais. Como você avalia essa forma de planejamento para o avanço da Educação no Município de Breves?
2. Quais foram os encaminhamentos pela gestão da Secretaria Municipal de Educação para receber assistência técnica e financeira via Plano de Ações Articuladas?
3. Sabemos que o município está em sua terceira fase de implementação do Plano de Ações articuladas no município de Breves. Quais as ações do Plano de Ações Articuladas estão direcionadas para a Educação do Campo referente:
 - 3.1. Gestão da Educação;
 - 3.2. Alimentação Escolar;
 - 3.3. Formação Continuada de Professores;
 - 3.4. Estrutura física, prédio,
3. Quais as ações voltadas para atender a Educação do Campo em classes multisseriadas, referente ao transporte escolar, viabilizado pelo Plano de ações articuladas?
4. O Programa Escola Ativa era uma das ações do Plano de Articulação para Educação do Campo em classes multisseriadas? Se sim, como você avalia a eficiência desse Programa para os resultados da educação.
5. O Programa Escola da Terra foi implementado no município de Breves? Qual a relação com o Plano de Ações Articuladas?
6. Como se dá a participação dos membros do Conselho Municipal de Educação na gestão dos recursos financeiros recebido através do Plano de Ações Articuladas?
7. Quais os avanços na qualidade da educação do município de Breves com a implementação dos Programas Escola Ativa e Escola da Terra através do PAR?
8. Quais foram as ações desenvolvidas e financiadas através do PAR que vieram reverberar em resultados positivamente na comunidade escolar?

Programa da Escola Ativa

No que diz respeito a execução dos Programas Escola Ativa e Escola da Terra via PAR, como ocorreu o cumprimento das ações planejadas? Existiam dificuldades para o cumprimento das ações? São esses entraves?

1. No que concerne os Programas Escola Ativa e Escola da Terra, como ações voltas para a Educação do Campo em classe multisseriadas, quais foram os encaminhamentos da gestão

da Secretaria Municipal de Educação para que tais ações que receberam assistência técnica e financeira via PAR fossem concluídas em sua totalidade?

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;
- VI - Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - Valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - Promover a educação infantil;

XI - Manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - Promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

- I - Gestão educacional;
- II - Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;
- III - Recursos pedagógicos;
- IV - Infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11 O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada conveniente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

ANEXOS

ANEXO A – RELATÓRIO PÚBLICO

12/10/2023, 22:40

Relatório Público

APRESENTAÇÃO
Ministério da Educação
PAR - PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS
RELATÓRIO PÚBLICO
APRESENTAÇÃO

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas.

Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo sistema, o SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas -, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.

Com metas claras, passíveis de acompanhamento público e controle social, o MEC pode assim disponibilizar, para consulta pública, os relatórios dos Planos de Ações Articuladas elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Apresentamos, a seguir, uma breve descrição dos elementos constitutivos do PAR.

Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões:

1. **Gestão Educacional.**
2. **Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.**
3. **Práticas Pedagógicas e Avaliação.**
4. **Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos.**

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis.

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

Assim, o relatório disponibilizado apresenta as seguintes informações:

1. **Síntese por indicador:** resultado detalhado da realização do diagnóstico.
2. **Síntese da dimensão:** resultado quantitativo da realização do diagnóstico.
3. **Síntese do PAR:** apresenta o detalhamento das ações e subações selecionadas por cada estado ou município.
4. **Termo de Cooperação:** apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação.
5. **Liberação dos recursos:** apresenta a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros.

Cabe destacar que no presente momento apenas as informações sobre as redes municipais estão disponíveis.

Para mais informações, consulte o portal do MEC, www.mec.gov.br, veja "IDEB - Saiba como melhorar".



SIMEC - Sistema Integrado de Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva ...
MEC/FNDE
Relatório de Planejamento

Impresso por: PATRICIA COSTA
DIAS
Hora da Impressão: 29/09/2023 -
19:09:16

PAR do Município: Breves

Dimensão		1.Gestão Educacional													
Iniciativa	Descrição	19.Adquirir caminhão frigorífico													
	Planejamento	98771													
	Ciclo	4º ciclo													
	Anos	2021,2022,2023,2024													
	Objeto	Veículo													
	Atendimento	Global													
	Esfera	Municipal													
	Áreas	CGPAE - Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar													
	Programa	PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar													
	Projeto														
	Nível	Educação Básica													
	Croneograma Fisico e Financeiro														
Iniciativa	Itens de Composição				Quantidade				Valor				Total		
		Item	Unidade de Medida	Valor Referência	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024	Itens	Valor	
		Caminhão frigorífico	unidade(s)	R\$ 263.502,00	1	-	-	-	R\$ 263.502,00	-	-	-	1	R\$ 263.502,00	
		Total												R\$ 263.502,00	
Detalhamento															
Iniciativa	Descrição	27.Apoiar despesa de custeio no âmbito da política pública de transporte escolar													
	Planejamento	98775													
	Ciclo	4º ciclo													
	Anos	2021,2022,2023,2024													
	Objeto	Transporte Escolar - Custeio - Emenda parlamentar													
	Atendimento	Global													
	Esfera	Municipal													
	Áreas	CGAME - Coordenação Geral de Apoio à Manutenção Escolar													
	Programa	PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar													
	Projeto														
	Nível	Educação Básica													
	Croneograma Fisico e Financeiro	Novembro/2021 a Dezembro/2022													
Iniciativa	Itens de Composição				Quantidade				Valor				Total		
		Item	Unidade de Medida	Valor Referência	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024	Itens	Valor	
		Despesa de custeio com a operação de transporte escolar	Per capita	R\$ 175,10	85000	-	-	-	R\$ 14.883.500,00	-	-	-	85000	R\$ 14.883.500,00	
		Total												R\$ 14.883.500,00	
Detalhamento		Considerando o universo amazônida em que nosso município está inscrito, o custeio do transporte escolar, entre outros insumos para funcionamentos das escolas localizadas no meio rural (Ribeirinho), representa um custo significativo na receita financeira municipal que se investe no pleno funcionamento da nossa política educacional. Em anexo, temos um demonstrativo da quantidade que se investe, logo sermos contemplados nessa iniciativa representa, acima de tudo, uma vitória em prol da nossa comunidade, principalmente os educandos ribeirinhos que													



SIMEC - Sistema Integrado de Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva ...
MEC/FNDE
Relatório de Planejamento

Impresso por: PATRICIA COSTA
DIAS
Hora da Impressão: 29/09/2023 -
19:09:16

PAR do Município: Breves

Dimensão	1.Gestão Educacional														
Iniciativa	Descrição	19.Aquisir caminhão frigorifico													
	Planejamento	98771													
	Ciclo	4º ciclo													
	Anos	2021,2022,2023,2024													
	Objeto	Veículo													
	Atendimento	Global													
	Esfera	Municipal													
	Áreas	CGRAE - Coordenação-Geral de Programa Nacional de Alimentação Escolar													
	Programa	PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar													
	Projeto														
	Nível	Educação Básica													
	Cronograma Físico e Financeiro														
Iniciativa	Itens de Composição				Quantidade				Valor				Total		
		Item	Unidade de Medida	Valor Referência	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024	Itens	Valor	
		Caminhão frigorifico	unidade(s)	R\$ 263.502,00	1	-	-	-	R\$ 263.502,00	-	-	-	1	R\$ 263.502,00	
		Total												R\$ 263.502,00	
	Detalhamento														
Iniciativa	Descrição	27.Apoiar despesa de custeio no âmbito da politica pública de transporte escolar													
	Planejamento	98775													
	Ciclo	4º ciclo													
	Anos	2021,2022,2023,2024													
	Objeto	Transporte Escolar - Custeio - Emenda parlamentar													
	Atendimento	Global													
	Esfera	Municipal													
	Áreas	CGAME - Coordenação Geral de Apoio à Manutenção Escolar													
	Programa	PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar													
	Projeto														
	Nível	Educação Básica													
	Cronograma Físico e Financeiro	Novembro/2021 a Dezembro/2022													
	Iniciativa	Itens de Composição				Quantidade				Valor				Total	
			Item	Unidade de Medida	Valor Referência	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024	Itens	Valor
			Despesa de custeio com a operação de transporte escolar	Per capita	R\$ 175,10	85000	-	-	-	R\$ 14.883.500,00	-	-	-	85000	R\$ 14.883.500,00
Total														R\$ 14.883.500,00	
Detalhamento															
Considerando o universo amazônico em que nosso município está inserido, o custeio do transporte escolar, entre outros insumos para funcionamento das escolas localizadas no meio rural (Ribeirinho), representa um custo significativo na receita financeira municipal que se investe no pleno funcionamento da nossa política educacional. Em anexo, temos um demonstrativo da quantidade que se investe, logo cremos contemplados nessa iniciativa representa, acima de tudo, uma vitória em prol da nossa comunidade, principalmente os educandos ribeirinhos que															

ANEXO B – SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE – MODELO PAR 4

Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle										
Módulo PAR 4										
Impresso por: GELLY DE JESUS LIMA, SANCHES										
Hora da Impressão: 14/10/2024 - 13:35:49										
Prioridade	PlanejamentoID	Dimensão	Iniciativa	Programa	Tipo de Objeto	Etapas	Modalidade	Desdobramento	Valor	Situação
-12345678910111213 1415161718192021 2223242526272829 3031323334353637 3839404142434445 4647484950515253 5455565758596061 6263646566676869 7071727374757677 7879808182838485 8687888990	PA21025EFREG098712021	1	025 - Adquirir caminhão frigorífico	Programa Nacional de Alimentação Escolar	Veículo	Ensino Fundamental	Educação Regular	Urbana	R\$263.502,00	Aguardando análise
-12345678910111213 1415161718192021 2223242526272829 3031323334353637 3839404142434445 4647484950515253 5455565758596061 6263646566676869 7071727374757677 7879808182838485 8687888990	PA24022TREG1067772022	4	022 - Adquirir ônibus escolar	Programa Caminho da Escola	Veículo	Todos	Educação Regular	Rural	R\$1.395.000,00	Em análise financeira
-12345678910111213 1415161718192021 2223242526272829 3031323334353637 3839404142434445 4647484950515253 5455565758596061 6263646566676869 7071727374757677 7879808182838485 8687888990	PA21026TREG0987752021	1	026 - Apoiar despesas de custeio no âmbito da política pública de transporte escolar	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar	Transporte Escolar - Custeio - Emenda parlamentar	Todos	Educação Regular	Rural	R\$14.883.500,00	Aguardando análise
-12345678910111213 1415161718192021 2223242526272829 3031323334353637 3839404142434445 4647484950515253 5455565758596061 6263646566676869 7071727374757677 7879808182838485 8687888990	PA24024TREG0977802021	4	024 - Adquirir lancha escolar	Programa Caminho da Escola	Veículo	Todos	Educação Regular	Rural	R\$2.514.178,58	Aguardando análise
-12345678910111213 1415161718192021 2223242526272829 3031323334353637 3839404142434445 4647484950515253 5455565758596061 6263646566676869 7071727374757677 7879808182838485 8687888990	PA21026TREG0983682023	1	026 - Apoiar despesas de custeio no âmbito da política pública de transporte escolar	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar	Transporte Escolar - Custeio - Emenda parlamentar	Todos	Educação Regular	Urbana	R\$3.502.000,00	Aguardando análise

ANEXO C – SIMEC – SISTEMA INTEGRADO DE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

10/10/2023, 11:42

simec.mec.gov.br/par/par.php?modulo=relatorio/impressao_par&acao=A&status=C



SIMEC- Sistema Integrado de Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
::: PAR Analítico do Município: Breves - PA

Impresso por: NÁDIA MARA SILVA LEITÃO
Hora da Impressão: 10/10/2023 - 11:42:21

Dimensão 1 - Gestão Educacional

Área 1 - Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino

Indicador 1 - Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE)

Critério / Pontuação 1 - Quando não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Municipal de Educação (PME) por parte da secretaria municipal de educação, ou previsão de implantação do PME. Ou ainda, quando não existe o PME.

Justificativa Foi criado o Decreto Municipal 028/2011 que institui o Fórum Municipal para elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação, cujo documento já foi encaminhado às escolas e estas estão em fase de escolhas de seus representantes.

Demanda para Redes Municipais
Elaborar o Plano Municipal de Educação, a fim de que seja implantado e implementado no município.

Demanda: Municipal

Ação
Descrição da Ação: Garantir condições para a elaboração, implantação e implementação do Plano Municipal de Educação (PME), com a participação de representantes dos diversos segmentos com a atribuição de acompanhar o cumprimento das metas do PME no município.

Nome do Responsável: BENEDITO VIANA DA SILVA FILHO

Cargo do Responsável: SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Período Inicial: 01/01/2012

Período Final: 30/11/2014

Resultado Esperado: Plano Municipal de Educação elaborado, a fim de que seja implantado e implementado no município.

Sub-Ação
Descrição da Subação: Capacitar a equipe da secretaria municipal de educação para propor a criação ou a reformulação do Plano Municipal de Educação (PME), em parceria com a sociedade civil organizada.

Estratégia de Implementação: Reuniões com a equipe da secretaria para estudo de materiais sobre o Plano Municipal de Educação, disponibilizados pelo Ministério da Educação (www.mec.gov.br) e pela Undime (http://www.undime.org.br).

Programa: Outros

Unidade de Medida: reunião(ões)

Forma de Execução: Executada pelo município

Quantidades e Cronograma Físico	2011	2012	2013	2014	Total
Quantidades:	0	2	0	0	2
Cronograma Físico:					

Sub-Ação
Descrição da Subação: Divulgar, no município, após a aprovação do projeto de lei, o Plano Municipal de Educação (PME), com vistas à revisão dos projetos pedagógicos (PP) das escolas da rede de ensino.

10/10/2023, 11:42

simec.mec.gov.br/par/par.php?modulo=relatorio/impressao_par&acao=A&status=C



SIMEC- Sistema Integrado de Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
::: PAR Analítico do Município: Breves - PA

Impresso por: NÁDIA MARA SILVA LEITÃO
Hora da Impressão: 10/10/2023 - 11:42:21

Estratégia de Implementação: Impressão e envio da lei que trata do Plano Municipal de Educação (PME) para todas as escolas, e sua divulgação no portal da secretaria municipal de educação.

Programa: Outros

Unidade de Medida: divulgação(ões)

ANEXO D – TERMO DE COOPERAÇÃO

12/10/2023, 22:40

Relatório Público

TERMO DE COOPERAÇÃO



Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 15092 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC E O MUNICÍPIO DE BREVES/PA REPRESENTADO PELA PREF MUN DE BREVES.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE BREVES/PA, representado pela PREF MUN DE BREVES, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 04870389000194, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) LUIZ FURTADO REBELO, residente e domiciliado(a) em Breves/PA, CPF nº 10358819272, resolvem celebrar o presente Termo de Cooperação Técnica, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.002875/2008-41, nos termos do Decreto nº 8084 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente Termo de Cooperação Técnica tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente Termo de Cooperação Técnica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A implementação do Termo de Cooperação Técnica se dará por intermédio da execução de ações e atividades descritas no Anexo I deste Termo.

Parágrafo único - A execução das ações constantes do Anexo I será de acordo com os quantitativos, estratégias de implementação e cronogramas constantes do Plano de Ações Articuladas, parte integrante deste processo.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICÍPIES

CLÁUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

- desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas e projetos a serem definidos para a implementação do presente Termo;
- disponibilizar materiais e informações técnicas necessárias à implementação dos programas e projetos;
- acompanhar, monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações e atividades programadas, visando a otimização e/ou adequação quando necessários;
- conduzir todas as atividades com eficiência e dentro de práticas administrativas e técnicas adequadas.

DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - O presente Termo de Cooperação Técnica vigorará pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias.

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

CLÁUSULA QUINTA - O presente Termo de Cooperação Técnica poderá ser ajustado (aditivado), sempre que houver acordo para alteração das ações previstas no Plano de Ações Articuladas.

DOS RECURSOS

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste Termo de Cooperação Técnica. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

DA RESCISÃO

CLÁUSULA SÉTIMA - A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA OITAVA - A publicação deste Termo de Cooperação Técnica será efetivada, por extrato, no Diário Oficial da União, que correrá à conta do MEC as despesas correspondentes.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O presente Termo de Cooperação Técnica é assinado em duas vias, de igual teor e conteúdo, uma para o Ministério da Educação e outra para o Município de Breves/PA, ambas com validade.

renúncia expressa de qualquer outro.

<https://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/impressao.php?inuid=1677&itrid=2&est=Para&mun=Breves&municod=1501808&estuf=PA&munco...> 7/13

12/10/2023, 22:40

Relatório Público

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo qualificadas.

Brasília-DF, 17 de Maio de 2008.

FERNANDO HADDAD MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	LUIZ FURTADO REBELO PREF MUN DE BREVES
--	--

Testemunhas:

Nome:.....
CPF:.....
R.G:.....
Assinatura:.....

Nome:.....
CPF:.....
R.G:.....
Assinatura:.....