

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA SIMONE HÖPNER PIEROZAN

**UMA DÉCADA DE ESTUDOS SOBRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS –
PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas**

São Leopoldo

2019

SANDRA SIMONE HÖPNER PIEROZAN

**UMA DÉCADA DE ESTUDOS SOBRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS –
PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Obino Côrrea Werle

São Leopoldo

2019

P619d Pierozan, Sandra Simone Höpner.

Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articuladas - PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas / Sandra Simone Höpner Pierozan – 2019.

317 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

“Orientador: Profa. Dra. Flávia Obino Côrrea Werle”

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Planos de Ações Articuladas. 4. Políticas educacionais. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Silvana Teresinha Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

SANDRA SIMONE HÖPNER PIEROZAN

**UMA DÉCADA DE ESTUDOS SOBRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS –
PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 24 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Flávia Obino Côrrea Werle – UNISINOS

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski – PUCPR

Profa. Dra. Nalú Farenzena – UFRGS

Profa. Dra. Berenice Corsetti – UNISINOS

Profa. Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

O caminho não é o conjunto de passos, que marcados no chão reproduzem o tracejado no mapa que planejava a viagem. O caminho também é tudo o que se move ao redor daquele que se move, redesenhando a estrada e inventando outros modos de caminhar. (SOUZA, 2015, p. 125).

A feitura de um trabalho tão intenso como a tese, que percorre tempo longo e de muita dedicação, não foi sempre solitário.

Sou grata ao apoio da Júlia, da Laura e do Alfredo, por entenderem a importância que este período significou para mim. Sou, para vocês.

Ao Ricardo, companheiro de todas as horas, o ombro amigo, o abraço reconfortante, sempre estimulando meus passos profissionais.

Aos meus pais Armim e Inês que, através de vários atos de coragem, mostraram os caminhos e me encorajaram a sair pelo mundo para entender a vida. Sou, por vocês.

À minha sogra Edite pelo apoio constante e incondicional, assim como a tia Salette.

Aos incentivos constantes da minha irmã Fabiane.

Aos professores do curso de Doutorado, em especial da linha de pesquisa “Educação, História e Políticas”, pela dedicação que tiveram e têm para com o programa.

Aos colegas de curso, de turma, e do grupo de pesquisa. O doutorado nos aproxima academicamente e para muito além.

À minha Orientadora, professora Flávia Obino Corrêa Werle, pelo apoio, generosidade, orientação tranquila e valiosa e pela compreensão em todos os momentos. Pessoa ímpar que reúne qualidades humanas e profissionais que a tornam tão especial e referência entre os que a conhecem.

Às professoras Joana Paulin Romanowski, Nalú Farenzena, Berenice Corsetti e Rosângela Fritsch por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pela contribuição que deram ao trabalho desde o processo de qualificação. Pelas palavras incentivadoras e por acreditarem na pesquisa e na pesquisadora.

Agradeço aos colegas da Universidade Federal Fronteira Sul pelas conversas de corredores, pelas dicas e palavras apoiadoras. Institucionalmente, o período de licença para conclusão do curso, também merece ser reconhecido.

Liane e Marcia: a caminhada ficou menos atribulada, pois vocês estiveram ao meu lado. Com chimarrão ou sem, com risos ou não, o certo é que ocupam um lugar especial na minha vida.

Sonize e Robson: como uma conversa no whats pode mudar a vida de um doutorando? Só se os outros dois também estiverem finalizando a tese. Com experiências diferentes, aprendemos juntos a viver este momento.

Aos meus amigos e aos meus familiares e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que o presente trabalho fosse concluído.

Fui recompensada por ter sentido a solidariedade de todos vocês, e assim me sentir mais segura e tranquila para concluir esta etapa.

E ainda, agradeço todos os que caminharam comigo desde que a educação e eu nos encontramos. Dentro da escola pública me criei, fiz-me e comecei a aprender a interpretar o mundo.

No processo de conhecimento
não há consenso e não há ponto de chegada.
Há o limite de nossa capacidade
de objetivação e a certeza de que a ciência se faz
numa relação dinâmica entre razão
e experiência e não admite a redução
de um termo a outro.
(MINAYO, 2010, p. 228).

RESUMO

A pesquisa objetiva discutir, em um processo analítico interpretativo, o panorama da produção acadêmico-científica brasileira sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR). Tal política destacou-se pela proposta de articulação entre os municípios, os estados e a União na realização de diagnósticos da educação básica e elaboração de planos de ações que pudessem ser desenvolvidos para que as metas educacionais fossem melhoradas. A tese aqui defendida afirma que o PAR é um tema recorrente na produção dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, ademais, os processos de implementação são pouco teorizados e discutidos mesmo nesta política de abrangência nacional. A justificativa da pesquisa considerou identificar e conhecer os trabalhos desenvolvidos em relação a essa forma de planejamento educacional da educação, bem como, apontar as questões que ainda merecem ser investigadas. O problema proposto considerou a expansão do conhecimento e a crescente necessidade de legitimação das políticas públicas. A análise envolveu a implementação das políticas educacionais e as suas relações com a educação pública destacando como o PAR foi compreendido e discutido nas produções acadêmico-científicas no período de 2007 e 2017. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de autores que fundamentam a análise de políticas, a noção de planejamento educacional, bem como de estudos que discutem a produção do conhecimento em políticas educacionais. A pesquisa de natureza qualitativa teve como suporte metodológico o *estado da arte* que permitiu a revisão sistemática de teses, dissertações, artigos de periódicos e a produção em livros no todo ou em parte. A estratégia descritiva e analítica a partir dos procedimentos de coleta e registro dos dados permitiu elencar três dimensões de análise: a primeira *bibliométrica* que apresenta a construção e análise de indicadores sobre a produção do PAR. A segunda dimensão, *produção científica*, destaca os aspectos teórico-metodológicos das pesquisas e identifica como foram produzidas. A terceira, consubstancia-se na *análise do PAR como política pública*. Esse formato possibilitou analisar como essa política educacional foi compreendida e discutida pela intelectualidade brasileira, bem como apontar caminhos para novas pesquisas.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Estado da Arte. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The objective of the research was to discuss, in an interpretative analytical process, the panorama of the Brazilian academic-scientific production on the Articulated Actions Plan (PAR). The proposal of articulation between the municipalities, the states and the Union in the realization of basic education diagnostics and the elaboration of action plans that could be developed so that the educational goals were improved was the striking point of the policy. The thesis presented here states that PAR is a recurring theme in the production of Brazilian Postgraduate Programs, in addition, the implementation processes are poorly theorized and discussed even in this national policy. The justification of the research considered identifying and knowing the work developed in relation to this form of educational planning, as well as pointing out the issues that still deserve to be investigated, as well as pointing out the issues that still deserve to be investigated. The proposed problem considered the expansion of knowledge and the growing need to legitimize public policies. The analysis involved the implementation of educational policies and their relations with public education highlighting how the PAR was understood and discussed in the academic-scientific productions in the period of 2007 and 2017. The theoretical reference was based on the contributions of authors that base the analysis of policies, the notion of educational planning, as well as studies that discuss the production of knowledge in educational policies. The research of a qualitative nature had as a methodological support the state of the art that allowed the systematic review of theses, dissertations, periodicals and the production in books in whole or in part. The descriptive and analytical strategy based on the data collection and recording procedures allowed us to list three dimensions of analysis: the first bibliometric that presents the construction and analysis of indicators on the production of PAR. The second dimension, scientific production, highlights the theoretical-methodological aspects of the research and identifies how they were produced. The third is based on the analysis of PAR as a public policy. This format made it possible to analyze how this educational policy was understood and discussed by the Brazilian intelligentsia, as well as to point out ways for new researches.

Keywords: Articulated Action Plan. State of Art. Educational Policies

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição das publicações entre os anos de 2007 a 2017 | 76 |
| Gráfico 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES e nos periódicos nacionais (2009-2017) | 84 |
| Gráfico 3 - Apoio financeiro aos pós-graduandos | 101 |
| Gráfico 4 - Procedência institucional dos autores dos artigos selecionados em periódicos nacionais | 110 |
| Gráfico 5 - Distribuição temporal da identificação sobre os Ciclos do PAR nas teses e dissertações estudadas..... | 139 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Publicações pelo INEP na Série Estado do Conhecimento | 49 |
| Quadro 2 - Procedimentos para o estudo das produções acadêmico-científicas referentes ao PAR..... | 72 |
| Quadro 3 - Identificação dos periódicos em relação a classificação Qualis CAPES e o número de artigos que abordam o PAR..... | 82 |
| Quadro 4 - Relação entre nome do Programa, IES e o curso | 97 |
| Quadro 5 - Identificação da produção (teses e dissertações), enfocando o PAR conforme as instituições que concentram maior produção, no período 2007-2017 .. | 99 |
| Quadro 6 - Número de autores por artigos selecionados em relação à classificação dos periódicos | 108 |
| Quadro 7 - Frequência de utilização das palavras-chave em artigos que versam sobre o PAR..... | 111 |
| Quadro 8 - Livros no todo que versam sobre o PAR..... | 113 |
| Quadro 9 - Capítulos de livros que versam sobre o PAR..... | 114 |
| Quadro 10 - Legislações/documentos analisados nos trabalhos consultados | 122 |
| Quadro 11 - Autores mencionados como referencial teórico para as análises apresentadas em Teses e Dissertações | 125 |
| Quadro 12 - Abordagens temáticas e autores presentes nas Teses e Dissertações | 128 |
| Quadro 13 - Perspectiva teórica adotada..... | 130 |
| Quadro 14 - Quantidade de orientações por professor responsável..... | 134 |
| Quadro 15 - Alguns orientadores de dissertações e teses envolvendo o PAR no período de 2009 a 2017 | 135 |
| Quadro 16 - Estudo das dimensões | 142 |
| Quadro 17 - Composição da Dimensão I – Gestão Educacional no PAR I..... | 143 |
| Quadro 18 - Composição da Dimensão I – Gestão Educacional no PAR II..... | 144 |
| Quadro 19 - Número de municípios por classe de tamanho da população dos municípios e relação com os estudos sobre o PAR | 156 |
| Quadro 20 - Relação entre municípios brasileiros e os estudados nas pesquisas.. | 157 |
| Quadro 21 - Autores mais referenciados em artigos periódicos considerando a temática PAR | 160 |
| Quadro 22 - Informações sobre utilização de referenciais nos artigos..... | 161 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 23 - Categorias temáticas empregadas no estudo documental e seus respectivos conteúdos e frequências | 171 |
| Quadro 24 - Referências cruzadas..... | 174 |
| Quadro 25 - Síntese dos temas e autores listados no eixo gestão educacional | 176 |
| Quadro 26 - Síntese dos temas e autores listados no eixo Implementação do PAR | 193 |
| Quadro 27 - Síntese dos temas e autores listados no eixo Regime de Colaboração | 200 |
| Quadro 28 - Síntese dos temas e autores listados no eixo Outros | 210 |
| Quadro 29 - Relação de obras clássicas da pesquisa educacional brasileira, caracterizadas como estado da arte | 274 |
| Quadro 30 - PAR em teses e dissertações (2007- 2017)..... | 277 |
| Quadro 31 - Artigos em periódicos (2007 – 2017)..... | 284 |
| Quadro 32 - Relação entre os municípios pesquisados na região Centro-Oeste, população e número de trabalhos que os estudaram | 290 |
| Quadro 33 - Relação entre os municípios pesquisados na região Nordeste, população e número de trabalhos que os estudaram | 291 |
| Quadro 34 - Dados básicos do Território Rural Vale do Jiquiriçá..... | 291 |
| Quadro 35 - Relação entre os municípios pesquisados na região Sul, população e número de trabalhos que os estudaram..... | 292 |
| Quadro 36 - Relação entre os municípios pesquisados na região Sudeste, população e número de trabalhos que os estudaram..... | 293 |
| Quadro 37 - Relação entre os municípios pesquisados na região Norte, população e número de trabalhos que os estudaram..... | 294 |
| Quadro 38 - Trabalhos que foram localizados nas buscas a temática do PAR mas não utilizados para fins desta tese: | 295 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Distribuição temporal dos artigos em relação ao Qualis CAPES | 83 |
| Tabela 2 - Distribuição temporal das dissertações e teses | 95 |
| Tabela 3 - Distribuição dos textos lidos pela região e ano de publicação | 107 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| ABE | Associação Brasileira de Educadores |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APM | Associação de Pais e Mestres |
| BDTD | Banco Digital de Teses e Dissertações |
| BTD | Banco de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CE | Conselho Escolar |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| Comped | Comitê dos Produtores da Informação Educacional |
| Conae | Conferência Nacional de Educação |
| Consed | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| Fundescola | Fundo de Fortalecimento da Escola |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ibict | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IMPAR | Instrumento de Monitoramento do PAR |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISBN | <i>International Standard Book Number</i> |
| ISSN | <i>International Standard Serial Number</i> |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 |
| LSE | Levantamento da Situação Escolar |
| MEC | Ministério da Educação |
| NGP | Nova Gestão Pública |

| | |
|-------------|--|
| OBEDUC | Observatório da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PAC | Plano de Aceleração |
| PAP | Plano de Ações Pedagógicas |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PJF | Programa Jovem de Futuro |
| PMCTPE | Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PMFE | Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola |
| PMSE | Plano de Mobilização Social pela Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PP | Projeto Pedagógico |
| PPA | Plano Plurianual |
| PPG | Programa de Pós-Graduação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROAM | Programa de Apoio à Educação Municipal |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| Proinfância | Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil |
| ProInfo | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| PROUCA | Programa Um Computador por Aluno |
| PUC Minas | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| PUC Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC PR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| PUC SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RBPAE | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |
| REDUC | Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação |

| | |
|--------|--|
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEDUC | Secretaria Estadual de Educação e Cultura |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle |
| SIOPE | Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| UCB | Universidade Católica de Brasília |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UEMT | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPEl | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo Baiano |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |

| | |
|------------|--|
| UnB | Universidade de Brasília |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNEB | Universidade Estadual da Bahia |
| Unemat | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| UNESA | Universidade Estácio de Sá |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| Unigranrio | Universidade do Grande Rio |
| Unimontes | Universidade Estadual de Montes Claros |
| Unioeste | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina. |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 TEMÁTICA, PROBLEMA E TESE DA PESQUISA | 22 |
| 1.2 A RELEVÂNCIA PESSOAL-PROFISSIONAL | 25 |
| 1.3 OS OBJETIVOS E A DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS | 27 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE | 31 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO | 31 |
| 2.2 ESTADO DA ARTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA | 42 |
| 2.2.1 A escolha pelo <i>estado da arte</i> | 42 |
| 2.2.2 Mas, o que é <i>estado da arte</i>? | 46 |
| 2.3 RELEVÂNCIA ACADÊMICA-CIENTÍFICA E SOCIAL | 65 |
| 2.4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE..... | 68 |
| 2.5 O CORPUS DA PESQUISA | 73 |
| 2.5.1 Teses e Dissertações | 74 |
| 2.5.2 Artigos em periódicos nacionais | 80 |
| 2.5.3 Livros e capítulos de livros | 85 |
| 2.5.4 A organização dos dados | 86 |
| 2.5.5 Análise dos dados | 89 |
| 2.5.6 A estrutura do relatório | 90 |
| 2.6 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: DIMENSÕES DE ANÁLISE | 91 |
| 2.6.1 Caracterização das Dimensões | 91 |
| 2.7 DADOS BIBLIOMÉTRICOS | 93 |
| 2.7.1 Análise Bibliométrica das Teses e Dissertações | 93 |
| 2.7.2 Análise Bibliométrica dos Artigos | 105 |
| 2.7.3 Análise Bibliométrica dos Livros e Capítulos | 112 |
| 3 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO PAR | 116 |
| 3. 1 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES | 116 |
| 3.1.1 Indicativos metodológicos | 117 |
| 3.1.2 Referenciais teóricos das teses e das dissertações | 124 |
| 3.1.3 Orientandos e seus orientadores | 132 |
| 3.1.4 Ciclos e dimensões | 138 |
| 3.1.5 Campo empírico | 146 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.6 Nos artigos de periódicos | 159 |
| 3.1.7 Livros e capítulos de livros | 164 |
| 4 PRODUÇÃO DO PAR COMO ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA | 169 |
| 4.1 EIXOS | 170 |
| 4.1.1 Gestão educacional..... | 175 |
| 4.1.2 Implementação do PAR | 193 |
| 4.1.3 Regime de colaboração | 199 |
| 4.1.4 Outros..... | 210 |
| 4.1.4.1 Formação de Professores | 211 |
| 4.1.4.2 Indicadores..... | 217 |
| 4.1.4.3 Processos Pedagógicos | 221 |
| 4.1.4.4 Educação Integral | 222 |
| 4.1.4.5 Ensino Médio..... | 222 |
| 4.1.4.6 Infraestrutura | 223 |
| 4.2 AS PERGUNTAS MERECEM RESPOSTAS | 225 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA A RESPEITO DO PAR | 232 |
| REFERÊNCIAS..... | 243 |
| APÊNDICE A – OBRAS CLÁSSICAS CARACTERIZADAS COMO ESTADO DA ARTE | 274 |
| APÊNDICE B - CAMPO EMPÍRICO: TESES E DISSERTAÇÕES..... | 277 |
| APÊNDICE C - CAMPO EMPÍRICO: ARTIGOS..... | 284 |
| APÊNDICE D - DISTRIBUIÇÃO POR REGIÕES | 290 |
| APÊNDICE E - TRABALHOS DESCARTADOS..... | 295 |
| APÊNDICE F - ARTIGO SUBMETIDO A PERIÓDICO NACIONAL..... | 297 |

1 INTRODUÇÃO

A tese ora apresentada caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho teórico, do tipo *estado da arte*, e está inserida na linha de investigação *Educação, História e Políticas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

O estudo versa sobre a implementação das políticas educacionais e as suas relações com a educação básica pública, tendo como referência o Plano de Ações Articuladas (PAR). Para tanto, busca-se construir as relações teórico-metodológicas que permitam analisar como essa política educacional foi compreendida e discutida pela intelectualidade brasileira.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, tivemos, nos últimos dez anos, a implementação de um programa¹ federal destaque pela proposta de articulação entre os municípios, os estados e a União para, com apoio deste último, diagnosticar a educação básica e propor planos de ações que pudessem ser desenvolvidos, ora por um dos agentes, ora pela ação conjunta, para melhoria das metas educacionais do país. Essa política, nomeada de Plano de Ações Articuladas, entrou em vigor no ano de 2007 e para que a qualidade do ensino no Brasil atendesse a patamares mais elevados, substanciou-se em aporte técnico e/ou financeiro da União para os demais entes federados.

A indução de melhoria na educação é argumento presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação e que se torna documento legal por meio de decreto presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007, ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE) e regulamentada por um conjunto de resoluções expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o braço institucional do governo que “financia” os projetos educacionais brasileiros.

Eis o nascimento do PAR, que por meio de convênios com as prefeituras e governos estaduais apresentou o compromisso da União na transferência de recursos, condicionada à elaboração de diagnósticos que preconizassem a

¹ Os governos de um modo geral, ao tentarem reconfigurar a realidade da educação lançam mão de uma série de planos, programas e projetos, os quais de alguma forma são também tratados como ações (em especial no contexto da prática). Por entender que todas fazem parte do campo da política educacional, e sem querer reduzir a complexidade de cada um, neste trabalho nos referimos ao PAR como plano de ações, como planejamento educacional, como programa e como política a fins de evitar uma redação cansativa para o leitor.

elaboração local de um plano que possibilitasse implementar as diretrizes apontadas no PMCTPE visando o cumprimento das metas intermediárias indicadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Inicialmente, o apoio técnico e financeiro voltava-se aos municípios com piores desempenhos nos indicadores educacionais, os quais convencionou-se denominar de prioritários². A contrapartida pela qual os municípios se responsabilizariam exigia a submissão e a participação em avaliações externas promovidas pelo governo federal, a criação de um comitê local de acompanhamento do PAR e a gestão e a execução local do programa, dentre outras responsabilidades encontradas nos Termos de Cooperação Técnica. É importante destacar que esse movimento trouxe uma mudança nos acordos União/Município, retirando de cena os convênios temporários, para a implantação de planos plurianuais no formato PAR.

Contudo, na primeira edição, o Ministério da Educação (MEC) pressionado politicamente, cria o Grupo de Trabalho Capitais e Grandes Cidades³, cuja principal função é incluir, como diz o nome do grupo, capitais e grandes cidades no rol daqueles que receberiam a primeira visita de consultores treinados e contratados pelo Ministério da Educação - via recursos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cabe destacar - para auxiliar na formulação do PAR. Esses municípios não constavam inicialmente na lista dos atendidos diretamente pelo MEC.

Todo esse movimento de articulação do PAR ocorreu dentro do ano de 2007 e mostra que os ajustes foram realizados logo nos primeiros passos do programa. Bem ressalta Fabiane Robl, em relação à inclusão dos 174 municípios:

A prioridade talvez tenha justificativa na representatividade de matrículas e, por consequência, na maior visibilidade do Plano. Efetivamente, ainda que existam critérios técnicos relevantes, é possível considerar que a composição do GT, e o papel que ele passou a ter na distribuição dos recursos, se devem mais a fatores de ordem política. (ROBL, 2015, p. 159).

O processo de construção de políticas educacionais perpassa pela própria concepção de política que se referenda. Se por um lado política pode significar as ações de um governo para a consecução de objetivos definidos, é possível também

² Conforme a Resolução FNDE nº. 29, de 21 de junho de 2007, foram considerados prioritários 1.242 municípios (Anexo I da Resolução 29) em que o Ideb estava abaixo da média nacional (3,8).

³ Esse GT reuniu 174 municípios com mais de 150 mil habitantes incluindo as capitais dos estados brasileiros.

compreendermos política como espaço de negociação, de articulação entre grupos de interesses que nem sempre se encontram diretamente envolvidos na formulação das políticas e mesmo dos marcos legais que as acompanham. (MARTINS, 2010).

Esse cenário, da constituição de uma política e a forma como é implementada, é o pano de fundo para que se possa no presente trabalho realizar um exercício de revisão sistemática das pesquisas recentes sobre o Plano de Ações Articuladas. A opção de realizar um estudo descritivo e interpretativo da produção acadêmico-científica⁴ encontra razões em poder identificar e conhecer os trabalhos e as pesquisas desenvolvidas em relação a essa forma de planejamento educacional da educação básica que atrela municípios ao governo federal, bem como, apontar as questões que ainda merecem ser investigadas.

No campo de estudos das políticas educacionais, considera-se de extrema importância o tipo de trabalho que contribui para a construção e definição de estudos especializados, o que João Barroso (2014) atenta que deva incluir: o levantamento e a caracterização dos trabalhos, o que contribui para a organização de um roteiro do que já foi produzido academicamente; a delimitação do campo de estudo que engloba a categorização dos trabalhos em critérios de tema, dimensões de análise e referenciais teórico-metodológicos; e ainda o conhecimento produzido que permite identificar a existência de uma compreensão especializada em política educacional, a descrição das principais características e as perspectivas de desenvolvimento.

Em que pese existam análises acerca do tema, especialmente sobre os desdobramentos do PAR, entende-se relevante esta proposta de pesquisa, pois se verifica que a implantação desta política já vigora há uma década, direcionando um novo modo de relação entre União e municípios, e tem se apoiado no discurso de que um diagnóstico eficiente auxilia a delinear as políticas municipais ultrapassando o prazo de mandato dos governos e as relações políticas partidárias entre os entes.

Ao cercar essa temática pretendemos identificar o que ainda precisa/pode ser dito e estudado sobre o PAR, visto que faz parte de um momento recente da política educacional de governo brasileira e ao mesmo cabem ainda alguns

⁴ O gênero acadêmico-científico pode definir-se como o texto mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico e científico. Sua função é ser uma forma de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação. Considera-se, para fins deste trabalho, produção acadêmico-científica como: teses, dissertações, artigos, livros e capítulos de livro. Por entender que cumprem papel relevante na produção e socialização do conhecimento, em especial, no campo da política educacional e, a fim de evitar redação cansativa ao leitor, neste trabalho nos utilizaremos também as expressões *produção científica* e *produção acadêmica* como sinônimos.

questionamentos, como por exemplo: o formato proposto foi o ideal? Como os atores municipais e federais se articularam para o desenvolvimento das propostas? Quais resultados de fato o Brasil pretendia atender e por quê? Os municípios tiveram soluções próprias ao se adequarem a esta proposta? Os custos do PAR de um modo geral foram assertivos em responder às necessidades diagnosticadas?

Tais indagações, de grande amplitude, já estiveram presentes em diversos estudos acadêmico-científicos publicados, seja em formato de teses e dissertações, artigos de periódicos nacionais, relatórios de pesquisa e mesmo em livros e capítulos que abordam a temática⁵. Contudo, o que se percebe é que não possuímos, até o momento, uma síntese do conhecimento construído pelos estudiosos e pesquisadores sobre o Plano de Ações Articuladas, foco para o qual esse trabalho pretende se dedicar.

A produção acadêmica especificamente sobre esse tema é ainda recente uma vez que os primeiros movimentos para a implantação do PAR são feitos pelo governo federal, em 2007. Apesar disso, identificou-se grande número de trabalhos centrados no estudo do PAR (em sua grande maioria), ou em que a análise desta política surja no contexto de estudo correlato. Essa produção revela que o programa de fato é estudado no país, por diversos grupos de pesquisa e em locais distintos.

Naturalmente se percebe que é nos estudos sobre planejamento educacional, que já vinham se dedicando ao Plano Nacional de Educação, nas análises do financiamento da educação nos Planos Plurianuais que encontraremos as bases para compreender o caminho que o PAR foi tomando. Relevante destacar que os estudos sobre o planejamento educacional são mais amplos, ocorrem em maior quantidade e percorrem um período maior do que nos propomos nesse trabalho.

A demarcação do tempo, 2007 a 2017 levou em consideração a data de implementação da política: 2007. Para o presente estudo, explica-se o limite até 2017 porque, em 2018 o total de resumos de teses e dissertações ainda não estava disponível no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O fato de chegar em 2017 completando uma década, tendo ultrapassado sucessões presidenciais e todo o conjunto de problemas políticos e econômicos gerados pelo próprio governo é bastante representativo.

⁵ A indicação de autores consultados consta nos quadros de levantamento de teses, dissertações e artigos em periódicos nacionais integrantes deste relatório de pesquisa de doutorado.

A palavra “implementação” pode ser considerada sob muitos aspectos e suportes teóricos, no entanto, aquela que guia o nosso olhar se revela na perspectiva de um conjunto de atividades, orientadas por propósitos e objetivos específicos articulados com a finalidade de colocar em prática interesses oficializados por governos.

1.1 TEMÁTICA, PROBLEMA E TESE DA PESQUISA

A temática geral desta pesquisa é a implementação de políticas educacionais no Brasil. Interessa-nos, em especial, os processos de implementação do Plano de Ações Articuladas.

Tal delimitação associa-se ao problema que permeia esta pesquisa: em um contexto marcado pela expansão do conhecimento e pela crescente necessidade de legitimação das políticas públicas, como se caracterizam, como foram estudadas, e quais os efeitos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, da pesquisa sobre o Plano de Ações Articuladas na última década? É possível perceber que os estudos sobre a implementação do PAR contribuíram de modo significativo com as pesquisas no campo das políticas educacionais?

Do ponto de vista metodológico, não se chega a uma questão norteadora sem que antes tenhamos conhecido o campo no qual se insere o nosso objeto de pesquisa. Ação essa que exige investimento de tempo em garimpagem de materiais e autores que vêm desenvolvendo suas pesquisas na área na qual estamos nos inserindo. A delimitação de um campo teórico torna-se possível mediante essa aproximação e possibilita o pensar reflexivo sobre a pesquisa.

Assim, algumas questões direcionadoras nos acompanharam ao longo do trabalho e foram auxiliares na compreensão do tema:

- a) Quais as predominâncias metodológicas utilizadas para estudar a implementação das políticas e que foram abordadas nas produções selecionadas?
- b) Quais são dimensões⁶ teóricas sobre o Plano de Ações Articuladas predominante na produção científica brasileira (teses, dissertações, artigos

⁶ Compreendo dimensão como a amplitude das análises, ou como aspectos que envolvem o PAR e que podem ter dado sentido às análises tecidas e que corroboram com a disseminação do conhecimento em políticas educacionais. Exemplo: autonomia – gestão democrática – financiamento - formulação das políticas - fundamentos legais - participação – qualidade – regulação.

científicos, relatórios de pesquisa, capítulos de livros e livros) privilegiadas na última década, no Brasil?

- c) Quais as dificuldades que as pesquisas apontam no processo de elaboração/acompanhamento do PAR?
- d) Evidenciam-se reflexões a respeito da implementação das políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990? É possível perceber um tratamento especial para a implementação das políticas nesses trabalhos ou mesmo uma teorização acerca da implementação?
- e) O que é prioritário para que se faça avançar a produção científica sobre políticas educacionais, em especial sobre o Plano de Ações Articuladas?
- f) Quais foram as contribuições e as questões em aberto sobre o Plano de Ações Articuladas, nas dimensões⁷ por ele eleitas, perceptíveis na produção científica dessa primeira década?
- g) Como dialogam entre si, os autores e pesquisadores que se dedicam à produção científica sobre o PAR?

Ponderando, como Marques que,

a denominação de tese que se dá ao texto da pesquisa que a conduz e finaliza no doutorado significa tomada de posição. Se a dissertação discorre sobre algo estabelecendo relações pontuais, cercando um tema, a tese afirma ou nega algo de algo, significando autonomia de formulação própria de determinado assunto. (2006, p. 140).

E, considerando a questão norteadora da pesquisa, postulamos a seguinte tese: O estudo sobre as políticas educacionais, neste caso focando o Plano de Ações Articuladas, é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2007 a 2017. De modo semelhante considera-se os resultados em artigos de periódicos. Diversos trabalhos demonstram a preocupação com o PAR, entretanto, observa-se que tais trabalhos abordam, de forma incipiente, as relações entre a implementação das políticas e a avaliação do processo de implementação, o que indica certa fragilidade (ou pouco envolvimento dos pesquisadores com as) nas metodologias de

⁷ Nesse caso me refiro às dimensões do PAR: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

avaliação de políticas, temática que ainda necessita ser mais estudada pelos pesquisadores do campo das políticas educacionais.

O tema que apresentamos está fundamentado em textos e autores que permitem um embasamento conceitual para a compreensão de políticas públicas e a interlocução dos entes federados, entre eles Abrúcio (2000) e Dourado (2007), que demonstram a importância do federalismo brasileiro e assim auxiliam na compreensão da proposição de colaboração proposta pelo PAR.

O entendimento do modo como o planejamento em educação se insere nas políticas educacionais, aproxima-se de autores como Fonseca (2013), Ferreira e Fonseca (2011, 2013), Horta (1982), Saviani (1999, 2004, 2007) e Vieira (1998).

E, para conhecer o modo como o PAR relaciona-se com o planejamento educacional, contou-se com a assistência de Souza (2016), que analisou o PAR como política de caráter redistributivo, bem como, de Bordignon (2011) e Martins (2010) que abordam a pesquisa na área das políticas educacionais em uma perspectiva histórica.

Buscou-se suporte em Jannuzzi (2013, 2014) e Villanueva (1993), com referência à análise de políticas e à questão da implementação, bem como no apoio dos estudos de Ball (2011). Refletimos com o auxílio de Tello e Mainardes (2015), sobre os desafios a serem enfrentados no estudo sobre políticas educacionais.

Na discussão sobre o PAR, buscamos aportes em documentos oficiais que subsidiaram a criação e a implementação dessa política. Assim, foram observados os documentos elaborados pelo MEC acerca do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros que contribuem para o entendimento desse instrumento de planejamento.

O *corpus* investigativo está composto por teses e dissertações, selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor “Plano de Ações Articuladas”. Associam-se ainda os artigos publicados em periódicos nacionais localizados nos portais Scielo e Periódicos da CAPES. Livros e capítulos encontrados ao longo da pesquisa também foram inclusos nesse *estado da arte*.

1.2 A RELEVÂNCIA PESSOAL-PROFISSIONAL

A condição de pesquisador, e que participo neste momento como aluna do curso de doutorado, é permeada pela forma como este compreende e interpreta a realidade a sua volta. De acordo com seus princípios, a pesquisa educacional far-se-á de uma ou outra forma.

A pesquisa científica é para muitos um momento culminante de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual, o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que segundo Vieira Pinto (1979, p.13), “[...] dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades”.⁸

Para uma série de pesquisadores, as investigações, os projetos têm como ponto de partida as inquietações vivenciadas e apresentadas no seu cotidiano.

Estudar a educação municipal torna-se significativo pelas experiências e atuação profissional desta doutoranda. Entre os anos de 2001 e 2003, desempenhei funções de gestão na Secretaria Municipal de Educação do município de Concórdia-SC, onde juntamente com o grupo constituído foi possível iniciar um trabalho de reorganização da educação municipal, atendendo às novas exigências da legislação. Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9.394/96, novas responsabilidades e possibilidades passaram a conduzir as rotinas dos órgãos gestores locais. Em 1999 e 2000 foram criados, no município, o Sistema Municipal de Educação, e o Conselho Municipal de Educação. Sua efetivação e conhecimento pelos educadores, em especial, ainda eram certa novidade.

Em decorrência da proposta política do governo eleito e de atender ao princípio da gestão democrática, o município desenvolveu metodologia de contratação de professores retirando a vinculação político-partidário, e priorizando além da impessoalidade, a formação e a experiência profissional dos candidatos; instituiu-se a eleição de diretores e estimulou-se a criação de conselhos deliberativos escolares; em todas essas ações aqui citadas tive uma participação muito ativa, por vezes, inclusive assumindo a função de condução dos processos.

Um exercício que trouxe significativas contribuições para a vida profissional foi desempenhar a função de conselheira municipal de educação e ocupar também, neste órgão, o cargo de presidente. Tal atuação pode ser dividida em dois

⁸ Este é o processo de conhecimento, para Vieira Pinto.

momentos: anterior a 2003, e posterior a 2009. No primeiro, representava a Secretaria Municipal de Educação e os embates constantes sobre os limites da atuação como cargo comissionado e como conselheira levou-me ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná com o propósito de estudar o caráter democrático desses colegiados. No segundo mandato, como representante de uma instituição privada, procurei utilizar os estudos feitos anteriormente para defender a bandeira de que o conselho deve ser reconhecido e atuar lado a lado com a comunidade. Assim, motivamos e participamos de grupos que iniciaram o processo de reuniões descentralizadas nas escolas, criação de blog para divulgação de pautas, materiais e resoluções dentre outras ações.

Em 2003, o ingresso na carreira de professora universitária em uma Instituição de Ensino Superior comunitária permitiu o desenvolvimento de ações extensionistas, em especial, na formação de gestores escolares e educacionais, atividade que se ampliou em 2013, quando da nomeação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lotada no campus Erechim - RS, a vinculação com a comunidade regional, por meio de projetos e programas de extensão, focados na formação de professores e de gestores, não somente do oeste catarinense, mas também do norte rio-grandense, possibilitou a inserção nas atividades de pesquisa de forma mais sistemática. Desse movimento buscamos inspiração para junto com outros colegas desenhar e conduzir a criação, exercendo o papel de docente e de coordenadora no primeiro Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar nesta unidade, que recentemente concluiu sua primeira edição.

O envolvimento de forma empírica com os municípios e a observação da sua relação com os órgãos federais, na busca de recursos para financiar ações da educação local, na maioria das vezes frustrada (ou por razões de falta de qualificação de projetos ou por falta de influência junto ao governo federal), possibilita-nos pensar que as Secretarias Municipais dispõem pouco entendimento dessas ações. Por vezes, necessitam de assessorias externas para “dar conta” do preenchimento de formulários e do planejamento das demandas, provavelmente por serem equipes pequenas, com baixa qualificação técnica e que se responsabilizam tanto pelo atendimento ao público quanto pela organização e regulamentação do ensino ofertado. Ao mesmo tempo, por serem ações macro, oriundas do MEC entendem-nas como importantes, e buscam valorizá-las no cotidiano. É possível também que, assim como já observado nas ações dos próprios conselhos

municipais, as secretarias encontrem-se em condição de dependência, reproduzindo as ações dos órgãos que consideram hierárquicos. (PIEROZAN, 2006).

O PAR, nesse contexto, amplia ainda mais as exigências para com os municípios, estabelecendo relações complexas entre os entes federados e as novas composições e modalidades de gestão que estão sendo criadas. Esse movimento discutido ao longo do trabalho, permite dizer que tanto os municípios têm buscado, como têm sido alvo de parcerias público-privadas com soluções para a educação.

Importante destacar que essa agenda de parcerias prevê que recursos do Estado sejam repassados a instituições privadas que vendem determinados serviços, ou buscam financiamento junto aos setores públicos para chegar até as escolas ou redes de ensino e implementar uma lógica de que o serviço público necessita do aporte do setor privado para poder ter sucesso com suas atividades.

Conforme Ball e Olmedo,

os métodos empresariais e as iniciativas de empreendedorismo social são vistos como formas mais eficazes de oferecer acesso mais amplo à educação e uma educação de melhor qualidade do que, argumenta-se, aquilo que os governos ou a ajuda ou caridade tradicional podem oferecer. (2013, p. 46).

E essa proposta possibilita que a formulação das políticas e a própria implementação deixe de ser atribuição de quem está no serviço público e sejam feitas por pessoas, que por vínculos com instituições filantrópicas e não-governamentais, em muitos casos ligadas à iniciativa privada, passem de forma muito pontual a interferir nas agendas políticas educacionais.

Após ingressar no doutorado, o diálogo com os professores, as leituras, os momentos de estudos e a participação no Grupo de Pesquisa⁹, foram significativos para o caminho escolhido nesta pesquisa: elaborar um *estado da arte* sobre a produção científico-acadêmica a respeito do PAR.

1.3 OS OBJETIVOS E A DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS

A explicitação de objetivos é a forma de apontar como nos aproximamos e com qual intencionalidade o fazemos em relação ao tema. O objetivo geral desta

⁹ História, Política e Gestão da Escola Básica – Coordenação: Prof^a. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle.

pesquisa é “Discutir, em um processo analítico interpretativo, o panorama da produção acadêmico-científica sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR”.

Para que esse objetivo fosse atendido, foram traçados objetivos específicos, referentes às particularidades da pesquisa, que estudados em partes devem estar articulados, buscando respostas a um apanhado de perguntas que nos fizemos. Como diz Costa “[...] nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as idéias, as dúvidas, as inseguranças,” (2005, p.200).

Assim, buscando relação intrínseca com as questões formuladas para a compreensão do tema, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Resgatar o caminho histórico de construção do PAR em âmbito nacional para compreender os avanços e limites dessa política.
- b) Compreender como se dá a produção do conhecimento¹⁰ sobre o Plano de Ações Articuladas, em especial sobre os grupos de pesquisa e os Programas de Pós-Graduação em Educação.
- c) Indicar as ênfases e os temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, as sugestões e as proposições apresentadas pelos pesquisadores; bem como, a relação pesquisador/campo empírico, evidenciadas nas pesquisas.
- d) Identificar as contribuições das pesquisas para a constituição de uma metodologia de análise (ou tendências no campo das análises) das políticas educacionais.
- e) Analisar as relações entre a pesquisa e a produção de conhecimento no campo da implantação das políticas educacionais brasileiras.

Durante o percurso da investigação, os objetivos de pesquisa foram novamente formulados e revistos, atentando à possibilidade de realização dos mesmos e à coerência do trabalho como um todo, atendendo a aspectos que surgiram na pesquisa, acolhendo as considerações da banca de qualificação e buscando a relação coesa com o tema proposto.

Como trata-se de um estudo do tipo *estado da arte*, objeto de detalhamento no Capítulo II, as palavras de Romanowski (2002, p. 13) são pontuais ao declarar

¹⁰ Entendo produção do conhecimento, como aquela que possui algumas características específicas, a saber: “el recorte de un objeto de estudio, una metodología específica, algún tipo de búsqueda de información y un entrecruzamiento de ideas conceptuales con las información u observaciones realizadas por el investigador.” (TELLO, 2013, p. 764).

que “os objetivos destes trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Este trabalho, além desta *Introdução*, identificada como Capítulo I e que pretendeu contextualizar a temática de estudo, apresentar o problema, os objetivos e a tese proposta, discorrer sobre a relevância pessoal-profissional e descrever a estrutura do projeto em pauta, compreende outros quatro capítulos.

No Capítulo II, *Procedimentos metodológicos e elaboração do estado da arte* apresenta-se a caracterização do estudo, a relevância acadêmica-científica da investigação; a constituição do *corpus* investigativo e o procedimento para a análise do conteúdo da produção selecionada e a metodologia de pesquisa para este tipo de estudo denominado *estado da arte*.

Os aspectos bibliométricos que compõem o Capítulo III *Produção acadêmico-científica do PAR* representam a parte inicial do relatório do *estado da arte*, em especial os dados do *corpus* investigativo, ou seja, 68 dissertações e 25 teses produzidas em Programas de Pós-Graduação, situados no Brasil, 62 artigos publicados em periódicos nacionais; 11 livros e 9 capítulos editorados no espaço temporal entre os anos 2007-2017.

A dimensão de análise de produção acadêmico-científica a respeito do Plano de Ações Articuladas, bem como, o seu estudo como política pública fazem parte do capítulo IV, denominado *Produção do PAR como análise da política pública* que apresenta o resultado do levantamento de trabalhos evidenciando os elementos que caracterizam as pesquisas e os procedimentos metodológicos. Dedicar-se espaço para abordar a produção científica e a textualidade dos trabalhos selecionados e, mediante a sistematização dos dados procura responder as perguntas iniciais da pesquisa.

No quinto capítulo, *Considerações finais*, retomamos os principais achados do trabalho investigativo, apontando as limitações do mesmo e abrindo questões para aprofundamento em estudos posteriores. Estabeleço também uma avaliação do percurso investigativo, que originaram a pesquisa e a caminhada de pesquisadora.

Parte da revisão teórica que versa sobre o histórico do Planejamento Educacional nas políticas educacionais brasileiras, a fim de contextualizar a instituição do PAR, no ano de 2007, pelo Governo Federal foi divulgada em formato de artigo. Com a intenção de observar o Plano de Ações Articuladas no contexto das políticas educacionais procurou explicitar as concepções e os princípios do referido

programa, destacando alguns dados da pesquisa empírica, especialmente em relação ao levantamento em livros e capítulos. Tal decisão considerou o exercício da escrita da doutoranda e a socialização de dados. O artigo encontra-se no apêndice.

Ao finalizar a apresentação dessa tese, cabe reforçar que conhecer a produção científica acadêmica sobre o PAR, percebendo-a como relevante no campo das pesquisas em políticas educacionais, não me retirou do espaço de discussão das questões cotidianas sobre a educação pública. Oportunamente, para Gil (2014), a escolha do problema de investigação, implica algum tipo de comprometimento do pesquisador. Ao focar no estudo de revisão, considerei a necessária comunicação dos achados com o cenário local, bem como, da descrição metodológica como impulsionadora de novas e necessárias pesquisas sobre a educação brasileira.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ELABORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Apresenta-se neste capítulo a caracterização do estudo, e discorre-se sobre a metodologia de pesquisa para o tipo de estudo denominado *estado da arte*; explicitamos a relevância acadêmica-científica da investigação; evidenciamos a constituição do *corpus* investigativo e o procedimento para a análise do conteúdo da produção selecionada.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Em algum momento da vida acadêmica, somos convidados à leitura de um texto clássico, elaborado por Umberto Eco e que, intitulado “Como se faz uma tese – em ciências humanas”, aguça aqueles ávidos para empreender essa etapa.

Apesar do título, a obra não é um simples manual, mas um apoio no caminho da elaboração de um trabalho de conclusão de curso, no caso da tese de doutorado que se “[...] constitui um trabalho original de pesquisa, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica”. (ECO, 2016, p.2).

Com uma redação objetiva, o autor ora se coloca como professor, ora como pesquisador, e em um estilo de *quase conversa* vamos compreendendo que

fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um objeto que, como princípio, possa também servir aos outros. (ECO, 2016, p.6).

O pesquisar, que provê a tese, e que atende ao indicado pelo referido autor, implica investigação. O fazer aponta a exigência de coordenação de ideias, da realização de uma atividade minuciosa, que permita a construção da pesquisa, bem como, do próprio pesquisador.

Construir-se pesquisador é caminho que requer, conforme Minayo (2010, p. 23), “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que essa apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade.

Uma pequena pausa para reflexão evidencia que o olhar que venho¹¹ construindo como pesquisadora, procura ver as razões, os limites, as contradições e as possibilidades da interação entre a política, a sociedade e a educação.

Isso implica um conjunto de leituras que seleciono, nos modos de fazer a pesquisa, nos momentos de contradição que se instauram na compreensão do objeto e, o desafio de mapear a discussão da produção científica sobre o PAR. Mesmo sabendo da necessária organização e sistematização em tabelas e quadros, de trabalhar de modo, às vezes, bastante técnico com o material empírico, é mais forte “o desejo de não o fazer numa perspectiva positivista, em que cada trabalho seja desvendado [...] seguindo determinada linha de montagem, de seriação, de linearidade”. (FERREIRA, 1999, p. 29).

Messina (1999, p. 155), alerta que “Hacer investigacion implica confiar en la capacidad del investigador”. A autora explica seu posicionamento, ao definir quais seriam essas capacidades:

De aceptar que todo saber es un saber «situado» en un campo y definido desde un sujeto (quien a su vez lo ha asumido y es hablado por el campo); capacidad de reconocer que existe cierta determinación y cierta autonomía entre el campo intelectual y el campo de poder (y que no podemos caer en lecturas reduccionistas ni plantear la autonomía total del texto); capacidad de aceptar la construcción del conocimiento como un proceso inacabado, que nos sorprende y nos lleva (recuérdese el llamado efecto «serendipity»); también, capacidad de aceptar que otras voces nos hablan, que somos portadores de mensajes que no controlamos, y que nuestra tarea como investigadores es hacer relatos para que los complete el lector, que es siempre innumerable y abre el juego a nuevas y múltiples interpretaciones; aún más, que la tarea de investigar-investigarse es una operación que compete a todos los docentes (y a todos los seres humanos) y que no es privativa de los llamados investigadores, científicos o especialistas. (MESSINA, 1999, p. 155).

Eis a razão pela qual defendo que a busca pelo conhecimento não se dá apenas dentro de círculos restritos, pois parte de inquietações do indivíduo em relação ao que vive. Essas inquietações podem ser de múltiplos caracteres: existenciais, materiais, econômicas, dentre outras.

¹¹ Eu ou nós? O texto da tese encontra-se escrito majoritariamente na 3ª pessoa, considerando que “dizemos ‘nós’ por presumir que o que afirmamos possa ser compartilhado pelos leitores. Escrever é um ato social: escrevo para que o leitor aceite aquilo que lhe proponho.” (ECO, 2016, p. 148). Contudo, uma parcela redigida na 1ª pessoa poderá ser verificada em momentos do texto quando a identificação diz respeito a minha construção de pesquisadora, aos sentimentos e reflexões que permeiam o lado subjetivo de fazer essa tese e que considero fundamentais deixar registrados, pois “[...] me invade, me assoma, que se torna uma empreitada estranha e difícil a minha pesquisa...”. (FERREIRA, 1999, p.28).

Certo que aqui darei foco ao saber que se constitui científico, elaborado majoritariamente dentro dos programas de pós-graduação. Todavia, considero que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2012, p. 17). As conexões da pesquisa com os contextos sociais é o que os caracterizam, nos quais, a pesquisa se inscreve, e não em um *pragmatismo imediatista*.

Sobre essa condição, Gatti (2001, p. 71) assim destaca:

Isso não quer dizer que não devemos nos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano na história da educação vivida por nós - é aí que os problemas tomam corpo -, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem da investigação científica.

É nesse caminho, partindo das inquietações recorrentes sobre a implementação das políticas educacionais, que busco, ao vincular pensamento e ação, atualizar tanto o conhecimento já existente como a própria realidade, quando proponho analisar o que se conhece e identificar as lacunas em relação ao estudo sobre o PAR.

A construção da pesquisa em educação é um movimento dinâmico e assim como os conceitos de método e de metodologia, não são estáticos. Seu conteúdo e suas relações variam de acordo como a sociedade, em cada época, concebeu o método. Pode-se dizer então, que método enquanto conceito é uma abstração, que serve para a produção do conhecimento, que se faz através da pesquisa.

Pesquisa essa, que necessita de instrumentos lógico-metodológicos que sirvam à compreensão da realidade. Compreensão que, segundo Saviani (2002, p. 4), “é fundada na matriz, no referencial teórico utilizado como guia não apenas da explicitação do problema, mas que dá suporte a uma concepção que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante”.

A metodologia, a lente utilizada para observar o objeto e que fornece os referenciais da análise, registrada no encaminhamento da pesquisa, caracteriza-se por “[...] determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Os diferentes modos de entender a realidade, e as diferentes posições metodológicas que são utilizadas na construção do objeto de estudo, bem como, a dinâmica que envolve a pesquisa são apresentados por diversos autores. De um modo geral, (MINAYO, 2010; TRIVIÑOS, 1987), destacam que a distinção entre métodos se relaciona primeiramente por questões epistemológicas adotadas pelo investigador ao entender o meio e o contexto em que vive.

Neste sentido, os autores mencionados afastam qualquer afirmação que possa evidenciar uma metodologia como *melhor* que outra, mas sim, expressam pontos de vista dos quais a problemática e os modos que são acionados para resolvê-la possuem raiz diferente. Essa condição se dá justamente pela capacidade humana de entender a realidade de distintos modos, “pois a nenhuma linha de pensamento, ou método, cabe o monopólio da apreensão e explicação total e completa da realidade social”. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Isso posto, assumo como base para a pesquisa o método dialético. A escolha dessa lente deve-se em razão da “narrativa histórica” que entende homem e a sociedade no contexto do capitalismo, e utiliza as categorias contradição, movimento histórico e totalidade no estudo do objeto que está em cena nesta pesquisa.

O método dialético

[...] é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Uma vez que partimos do princípio que a realidade social constitui uma totalidade que se desenvolve de forma dinâmica, e que a política educacional é um aspecto desta totalidade histórico-concreta, entender as pesquisas que estudaram o PAR no período de 2007 a 2017, no *corpus* de análise pretendido se dá em pleno movimento, numa práxis investigativa.

A perspectiva dialética contribui para a compreensão de que o estudo da produção sobre essa política implica contradições externas e internas que determinam o próprio movimento do objeto histórico, assim refletindo tanto o resultado do acúmulo do que já foi produzido pelo homem como o movimento permanente que poderá ocasionar novas transformações.

Sintetizando, a abordagem da dialética “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos”. (MINAYO, 2010, p. 24).

O processo dialético de conhecimento da realidade implica então que o conhecimento, uma vez crítico, busque alterar e transformar a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento quanto da história da sociedade. Razão de ao realizarmos um *estado da arte* com relação às produções sobre o PAR, buscarmos identificar o que já foi produzido e apontar as lacunas de pesquisa como possibilidade de um fazer constante sobre o conhecimento da implementação das políticas educacionais.

Apresentadas tais considerações sobre o método, sinalizamos, na sequência, as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos que permitem realizar a classificação do material e do conteúdo a ser pesquisado. Tal traçado permite ao pesquisador manter o nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa.

Do ponto de vista de sua natureza, é uma pesquisa básica, pois é propósito deste trabalho contribuir para a ampliação do conhecimento nos estudos de implementação de política educacional brasileira. Gil (2010) considera pesquisa básica aquela que aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento.

Buscando um aprofundamento analítico a partir do problema e materiais de pesquisa delimitados, este trabalho se caracteriza por cunho teórico e abordagem predominantemente qualitativa, o que nos auxilia a explicar os significados e características dos objetos, percebendo que não estão “soltos”, mas sim interligados, que podem ter semelhanças e contraditoriedades com outros fenômenos.

A pesquisa qualitativa, que se apoia no exercício da descrição dos fatos, é aqui conduzida com a intenção de explorar a produção sobre o PAR e obter compreensão mais complexa e detalhada sobre o teor dessas publicações.

Considera-se também que para a realização deste tipo de pesquisa, o pesquisador torna-se essencial em razão de suas experiências, seus conhecimentos, interpretações e ações no decorrer da investigação.

Ao assumir uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar ciente das exigências que esta lhe fará: compromisso com tempo prolongado de investigação,

múltiplos fatores que podem dificultar a coleta de dados, complexo e demorado processo de análise de dados - que muitas vezes consiste em textos, e participação de um procedimento de pesquisa que pode se alterar ao longo do processo, pois não é predeterminado.

A análise interpretativa sistemática vale-se de recursos quantitativos para avançar numa interpretação mais ampla da própria pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987). Porém, tal quantificação dos dados não tira o foco das análises interpretativas, mas sim, colabora na compreensão do conjunto de dados delimitados para o estudo.

Em relação aos objetivos propostos, contempla uma metodologia descritiva-analítica, uma vez que se busca descrever e analisar as características das produções científicas, realizando organizações, distribuições, relações e categorizações pertinentes.

A pesquisa descritiva é uma possível escolha do pesquisador que trabalhará com pesquisas documentais e bibliográficas, segundo o seu objeto de estudo e problema a ser investigado. Por ser abrangente, permite a relação com aspectos sociais, econômicos e políticos que possam auxiliar na compreensão de particularidades.

A dimensão analítica refere-se ao passo para além da descrição, proporcionado pela elaboração de agrupamentos, categorias, que podem ilustrar, apoiar ou dar relevância a pressupostos teóricos previamente existentes no material empírico selecionado.

A combinação de um estudo descritivo e analítico da produção, abrangendo o conjunto das publicações sobre o PAR permite revelar o que os pesquisadores apontaram, indicando lacunas e projetando os necessários estudos futuros na área, se ainda couberem. Considera-se também relevante destacar o caráter inventariante deste trabalho, que busca para além da organização de uma lista de achados, detalhar e esmiuçar ao mesmo tempo que os relaciona.

Nessa perspectiva, da pesquisa qualitativa, um conjunto de procedimentos, técnicas e recursos nos auxiliam na tentativa de responder às perguntas implícitas nos objetivos gerais e específicos. Ao estudar as peculiaridades que se derivam dos materiais publicados, permite expor as particularidades e estabelecer relações entre o que está sendo examinado.

E, do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotou-se o *estado da arte*, um estudo de revisão, uma vez que permite a “compreensão do movimento da área,

sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167), do qual nos ocuparemos a discorrer no próximo subtítulo.

Cabe ainda destacar que a pesquisa, por ser de cunho teórico, apresenta caráter bibliográfico, o qual não pode ser confundido com uma revisão de literatura ou de bibliografias, pois esse exercício, é pré-requisito “[...] para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Mesmo como “apenas um pré-requisito”, tal referencial configura-se uma necessidade. Triviños (1987) argumenta que a fundamentação teórica não é um capítulo separado, uma parte isolada de um trabalho científico, e sim serve de suporte para apoiar as ideias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação.

De tal modo que, do chamamento de Triviños (1987, p.104), “[...] não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico”, destacamos que o suporte teórico que acompanha a pesquisa se refere aos estudiosos do campo da política educacional, com o apoio dos autores que tratam sobre a implementação de políticas e serão evidenciados no decorrer do trabalho.

A pesquisa bibliográfica, o referencial teórico que sustenta a produção científica é uma fase da pesquisa, aliás a fase inicial. Após determinar e delimitar o tema, a próxima etapa pede o levantamento e a pesquisa bibliográfica. A partir desta é que se organiza a revisão, aquela que caracterizada como *estudos de revisão*, e que “requer postura crítica, cotejo das diversas opiniões expressadas”. (MOREIRA, 2004, p.24).

De acordo com Noronha e Ferreira (2000), as revisões podem ser classificadas usando-se os critérios de propósito, abrangência, função, tratamento e abordagem.

Quanto ao **propósito**, podem ser *analíticas*, quando

São feitas como um fim em si mesmas, por pesquisadores que se dedicam a efetuar, esporádica ou periodicamente, revisões sobre temas específicos, de modo que a somatória desses estudos possa, em longo prazo, fornecer um panorama geral do desenvolvimento de uma determinada área, com suas peculiaridades, sucessos e fracassos. (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 193).

Ou de *base*: aquelas que servem de apoio, para as pesquisas científicas e são desenvolvidas como suporte ao referencial teórico de monografias, dissertações, teses e outros textos científicos.

Quanto à **abrangência**, podem assumir o aspecto *temporal*: quando estipulam um período específico para cobertura, ou *temático*, quando tratam de um recorte específico de determinado tema.

Classificadas quanto à sua **função**, as revisões servem como documentos *históricos*, quando listam e exibem a literatura retrospectiva e permite comparar fontes impulsionando o desenvolvimento da ciência, ou de *atualização*, quando notificam sobre as publicações recentes e destacam os trabalhos mais significativos sobre o assunto coberto.

Considerando-se o aspecto **tratamento e abordagem** dados aos trabalhos analisados, pode-se classificá-las em *bibliográficas* (não implica análises ou apontamentos perscrutadores, porém serve de subsídio para diferentes trabalhos) ou *críticas* (a identificação é seletiva e o revisor emite sua opinião e, por vezes, julgamento de valor sobre o documento, obra).

A revisão de literatura é um momento importante também, pois, além de contribuir na identificação do que já foi produzido e o que ainda pode ser estudado, auxilia o pesquisador com os rituais, os caminhos, as contribuições, os alertas de outros mais experientes nessa caminhada.

O sentido de uma revisão que imprime um “inventariar” da produção encontra-se claramente firmado no conceito de estudos de revisão, no qual se insere o *estado da arte*. Revisar significa olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de repensar criticamente, na lógica analítica que propicie um panorama geral do desenvolvimento de uma determinada área, com suas facetas, limites e êxitos.

Conforme já delimitado anteriormente, este trabalho busca inventariar, sistematizar e analisar a produção acadêmico-científica relacionada à temática do Plano de Ações Articuladas e desenvolvida na última década.

O contexto atual indica que, no Brasil, os estudos sobre as políticas educacionais, mais precisamente sobre o campo acadêmico encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação. (SCHNEIDER, 2014; STREMEL, 2016).

Contudo, o crescimento das pesquisas nesse campo, e as articulações que são realizadas entre os achados permite dizer que “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004, p. 22) encontram terreno fértil.

A intenção de entender um pouco mais sobre o *estado da arte*, enquanto metodologia utilizada para trabalhos de exame nas pesquisas sobre educação que já se utilizaram desse recurso metodológico, *pesquisas que estudam outras pesquisas*, levou-nos a uma busca mais sistemática sobre estudos de revisão. Afinal, para atingir os objetivos da pesquisa e construir o *estado da arte* da produção acadêmico-científica ao longo da investigação, é necessário apreender os diversos enfoques e perspectivas apontados pelos autores.

Os estudos de revisão analisam a produção bibliográfica em determinada temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Referem-se, assim, a um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas numa determinada área de estudo. O trabalho em si (texto final de uma tese, dissertação, artigo ou relatório de pesquisa) pode ser resultado de uma revisão, ou integrar parte de uma publicação. Ainda é possível salientar que um estudo de revisão possibilita a um leitor pesquisador tomar conhecimento em uma única fonte do movimento que a área que ele pretende estudar tem assumido, evitando a busca a inúmeras fontes primárias.

Contudo, mesmo com o reconhecimento da importância dos estudos de revisão nos círculos acadêmicos, existe falta de pesquisas sobre o papel das revisões na disseminação da informação. Moreira (2004) anota que alguns pesquisadores não promovem a revisão de literatura como um trabalho de alto nível, pois consideram-na irrelevante (de pouco prestígio), além de consumir tempo e ser tedioso organizá-las.

Segundo Nice Figueiredo,

os artigos chamados de revisão da literatura (*reviews*) começaram a ser produzidos na última parte do século XIX, particularmente na Alemanha, em dois formatos: 1. Revisão anual, descritiva e ampla das contribuições da literatura determinada área de estudos; 2. Revisão, seletiva, crítica e analítica, focalizando um problema científico particular e sua solução. (FIGUEIREDO, 1990, p.31).

Os artigos de revisão conhecidos, conjugam, de certa forma, essas duas intencionalidades, o que parece ser necessário para uma avaliação adequada: avaliar determinado assunto requer análise da literatura, e necessita que a própria se situe no contexto do assunto tratado.

Para Figueiredo, (1990) a revisão de literatura preenche dois papéis interligados: *a função histórica e a função de atualização*. A primeira é parte integral do desenvolvimento da ciência, como por exemplo: comparação de informação de fontes diferentes; compactação do conhecimento existente; substituição dos trabalhos originais; identificação de especializações emergentes e direcionamento da pesquisa para novas áreas. A segunda refere-se à possibilidade de fornecer aos profissionais de qualquer área, informações sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: notificação informativa sobre a literatura publicada; serviço de alerta para campos correlatos; suporte à busca bibliográfica; orientação inicial para uma nova área; auxílio no ensino e *Feedback* do valor do trabalho publicado.

Vosgerau e Romanowski (2014) agrupam os tipos de revisões de duas formas: *as revisões que mapeiam* (focado em um tema, têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas), e *as revisões que avaliam e sintetizam* (baseadas em uma questão bem delimitada, identificam artigos que poderão respondê-la, considerando ocorrências, avaliando os percursos metodológicos e realizando a síntese dos resultados).

O aprofundamento das análises nas revisões podem se constituir em estudo do tipo *estado da arte*, pois

[...] estas pesquisas focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 173).

A relação dos estudos de revisão com os estudos de *estado da arte* encontra-se pelas razões acima descritas, pela semelhança de tratamento e pelo interesse no “inventariar” determinada área.

Alguns autores ainda conceituam *review* como sendo o mesmo que artigo de estado da arte (*state of the art*); estas publicações, por sua vez, são também conhecidas como relatórios do estado da arte, ou ainda como *progress reports* ou relatórios de avanços em determinada área. (FIGUEIREDO, 1990, p. 134).

Eis a razão de efetuarmos uma busca em catálogo internacional, para a qual elegemos a Unesco. Segundo a *Terminology of Documentation*¹² (1976) e o *Thesaurus*¹³ que se encontra on-line, *state of the art report* é o mesmo que um levantamento analítico, um relatório do estado da arte de uma área específica de assunto ou problema pela avaliação da literatura em um certo período. Ou ainda, um levantamento do progresso em um campo particular da ciência durante um determinado período.

Assim nos aproximamos das raízes de uso do termo *estado da arte*, já acenada por pesquisadores brasileiros (ROMANOWSKI; ENS, 2006; LARANJEIRA, 2003) que indicavam a proximidade do termo com a expressão norte-americana, que denomina uma modalidade de pesquisa estruturada no meio acadêmico (State of the art), e que visa diagnosticar algo ou uma determinada área de conhecimento. Para Laranjeira (2003), significa trazer a público indicativos de mapeamento de questões problemáticas da realidade concreta, seja para a demonstração de sua importância, seja para a percepção do pouco caso que lhe fazem.

A escolha dos materiais de consulta leva em consideração o que a área de Políticas Educacionais tem produzido e divulgado por meio de artigos científicos publicados em revistas qualificadas em educação, livros e capítulos de livros, bem como, as Teses e Dissertações.

Com a intenção de aproximação do objeto de estudo, para as buscas de teses, dissertações e artigos, delimitou-se apenas o uso de um descritor: Plano de Ações Articuladas, podendo também ser localizado pela sua sigla PAR.

O cenário aqui apresentado, deverá auxiliar no pensar a pesquisa, para além de identificar a forma de aplicação e seus instrumentos. Mas, como possibilidade de rever e reavaliar o que tem sido produzido de forma que seja parte do processo apresentá-las publicamente, ouvir críticas e sugestões, mantendo um debate

¹² Uma seleção de 1.200 termos básicos publicados em Inglês, Francês, Alemão, Russo e Espanhol. Tal documento financiado pela Unesco pretendeu facilitar a normalização da terminologia básica da documentação e promover a cooperação internacional. Organizado inicialmente em 1970, com a consultoria de experts das áreas convergentes. <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept3049>. Acesso 27 jan. 2019.

¹³ O Thesaurus da UNESCO é uma lista controlada e estruturada de termos usados na análise e recuperação de documentos e publicações nos campos da educação, cultura, ciências naturais, ciências sociais e humanas, comunicação e informação. Construída, inicialmente em 1977, é continuamente enriquecida e atualizada. Sua terminologia é multidisciplinar, consta atualmente de 4417 termos referenciais.

constante sobre os objetos e resultados na busca de caminhos para seu contínuo aprimoramento (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

2.2 ESTADO DA ARTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

2.2.1 A escolha pelo *estado da arte*

A definição do tipo de trabalho desenvolvido foi se construindo de uma forma bastante natural. A aproximação com a necessidade de saber o que estava sendo estudado sobre o PAR me associou às pesquisas sobre esse objeto. Contudo, inicialmente acreditava que a pesquisa teria uma vertente empírica, estudando os municípios do oeste catarinense.

Três fatores, no mínimo, contribuíram para que fosse alterando a ideia que me levou ao curso de doutorado: em primeiro lugar, no processo de busca e seleção de materiais ainda de modo mais amplo, fui percebendo que havia diversas pesquisas sobre o PAR, e várias delas tratavam a relação de como os municípios se articularam para atender as dimensões propostas, e que tais estudos percorriam quase todo o período desde o plano lançado. Em segundo lugar, a questão temporal da perquirição: observei nas leituras, que as pesquisas apontaram a dificuldade de obtenção de dados e de realização de entrevistas com equipes de secretarias de educação, em razão da troca de governos – final de mandatos municipais, condição que enfrentaria também, podendo inviabilizar alguns objetivos iniciais. Finalmente a terceira: fui tomada pelo gosto da pesquisa do tipo *estado da arte*, atrelada à possibilidade de realizar um trabalho que pudesse contribuir com o avanço das pesquisas, sistematizando o que foi produzido nesta década e colaborando com outros pesquisadores que venham a se interessar pelo tema.

Mesmo que dito anteriormente que a decisão pelo *estado da arte* foi natural e que como pesquisadora passei a sentir predileção pelo tipo de estudo, isso fez parte de um processo que mobilizou muitas leituras e estudos que auxiliaram na compreensão do passo dado.

Uma tese exige um trabalho responsável. Para isso, busquei conhecer mais sobre o *estado da arte* para ter certeza de que eu mesma o compreendia e poderia desenvolver um trabalho geralmente feito em equipe. Aí sim, quanto mais lia sobre o

assunto, mais sentia-me atraída. Então, percebi que queria somar junto com outros pesquisadores que vêm realizando no Brasil trabalhos denominados *estado da arte*.

Norma Ferreira (1999) em sua tese, busca responder a indagação que se fez em momento semelhante ao que me encontro, o de explorar e conhecer os trabalhos dos pesquisadores que me antecederam.

Em certo ponto, ela questiona: “O que move estes pesquisadores?” (FERREIRA, 1999, p. 30), e aponta alguns elementos interessantes:

Parecem ter vivido um determinado período em que se constata uma produção de estudos e de pesquisas sobre determinada área do conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, porém pouco divulgada, pouco analisada e pouco articulada. (FERREIRA, 1999, p. 30).

De fato, a produção localizada sobre a temática PAR demonstra um salto quantitativo. Como apreciado posteriormente, várias teses e dissertações foram produzidas nesses últimos anos.

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não-conhecimento do que se tem produzido nos nosso país num determinado período bastante recente. Enquanto pesquisadores, se sentem ignorantes do que se produz em suas próprias áreas, e se lançam no desafio de se apropriar desse conhecimento. (FERREIRA, 1999, p. 31).

A pulverização das publicações, num período de “publique ou pereça”, apresenta um cenário múltiplo: ao mesmo tempo que se divulgam pesquisas, são tantas as formas do mesmo conteúdo ser anunciado que o pesquisador possui a sensação de não conhecer o que foi produzido, ou ainda, da não compreensão do movimento desta produção.

Por outro lado, esses pesquisadores parecem querer responder a uma determinada demanda social que lhes “cobra” propostas/soluções para certos problemas, principalmente, o reiterado fracasso da escola brasileira. Um dos caminhos que vislumbram é o de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito. (FERREIRA, 1999, p. 32, grifo do autor).

A possibilidade de contribuir com as pesquisas sobre políticas educacionais recentes, as quais tratam da relação entre a união, estados e municípios com foco no aumento da qualidade do ensino, perpassa conhecer o que já foi estudado sobre o PAR e o que ainda pode ser fruto de investigações.

Todos esses pesquisadores, guardando a especificidade de seus objetos de estudo e sua coerência metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema, apresentam basicamente a mesma metodologia e o mesmo tom de narrador que ao falar, descreve, distancia-se e apresenta. (FERREIRA, 1999, p. 32).

Assumir uma pesquisa, que tratará de outras pesquisas, possui um significado muito importante. Se num primeiro momento busco conhecer mais sobre o que se produziu sobre o PAR, no período de 2007 a 2017; por outro, percebo que passarei a lidar com trabalhos de outros pesquisadores, iniciantes ou não, através de uma metodologia de caráter inventariante, buscando elementos em cada trabalho e no conjunto, que permitam analisar o fenômeno: PAR.

Portanto, a posição de pesquisadora que me cabe reconhece as limitações de um trabalho *que não é fechado*, pois que poderá evidenciar inúmeras possibilidades de interpretação e análise; *que não é conclusivo*, uma vez que os diversos materiais estudados deixam questões em aberto para novas pesquisas, e que *mesmo tentando ser um relatório singular*, reverbera uma produção plural tanto no uso das metodologias, como de percursos, de lugares e de sentidos.

A leitura sobre o *estado da arte*, e sobre os trabalhos que o utilizaram permitiu que identificasse o uso dessa metodologia qualitativa se constituindo nas pesquisas sobre a educação brasileira, a partir da década de 1980, em diversas áreas: alfabetização, leitura, formação de professores, etc. A intencionalidade marcante era de compreender e fazer um *estado da arte* sobre o tema, na maioria das vezes, utilizando a busca em teses e dissertações. Esses modelos apresentados serviram de apoio e de incentivo para novas investigações que continuam realizadas em leque maior de temáticas. É relevante destacar que tais estudos apresentam caráter múltiplo e flexível: não existe um único roteiro de como o investigador deve proceder e são diversas as definições que o cercam. Além disso, as categorias, os tópicos ou os agrupamentos que conduzem as análises são típicos de cada objeto e das relações e objetivos que o pesquisador estabelece para a pesquisa.

Conhecer essa gama de possibilidades que o *estado da arte* permitiu aos pesquisadores apreciados, ao mesmo tempo que acenou uma sensação de liberdade para a pesquisa apresentada neste relatório, causava preocupação: o que deve ser evitado? o que não pode ser deixado de lado?

Os pesquisadores colombianos Gomes; Galeano e Jaramillo, em seus estudos sobre o caráter metodológico do *estado da arte*, consideram que essa

metodologia de pesquisa deve seguir uma mesma lógica em todos os trabalhos em que venha a ser utilizada: “útil, rigurosa y práctica, que sirva de guía a futuras investigaciones de este corte.” (2015, p. 435).

Os autores esclarecem que, o estado da arte é **útil**, porque oferece técnicas e ferramentas que permitem a descrição, a compreensão e a criação de marcos teóricos. É **rigorosa**, uma vez que segue parâmetros de sistematização e de análise previamente delimitados, porque os passos realizados na investigação são registrados e explicitados para que a comunidade científica os reconheça e confirme seu caráter metodológico, bem como, avalizem os resultados e a lógica que sustentou os processos e as decisões metodológicas. Ainda se configura como **prática**, pois exige que o pesquisador encontre uma forma de extrair as informações, de modo ordenado, mediante leitura de uma grande quantidade de textos. Tais noções, em momento inicial, por ventura podem estar dispersas. Contudo, depois de identificadas, permitirão determinar uma abordagem e a comparação entre o que foi coletado. Assim, o *estado da arte* apresenta três fases: o planejamento; o desenho e gestão, e a análise, elaboração e a formalização dos resultados. (GOMES; GALEANO; JARAMILLO, 2015).

A compreensão disso foi significativa na construção deste trabalho. A dinâmica evidenciada pelos pesquisadores, bem como, as reflexões apresentadas e que serviram de apoio na construção de uma proposta de pesquisa, de certo modo, sinalizaram que seria consistente estudar a produção de uma determinada área do conhecimento (Educação), agrupando trabalhos em formato de teses, dissertações, artigos e outras produções que pudessem ser encontradas sobre um determinado tema (neste caso o PAR).

A localização de vasta produção sobre o PAR demonstra, dentre outros aspectos, a própria expansão da pesquisa sobre políticas educacionais, e é o que permite a realização de estudos que envolvam levantamentos, balanços e mapeamentos. A disponibilização desses materiais no formato digital, possibilitando o acesso aos pesquisadores assente que análises possam ser realizadas, buscando colocar em evidência diversos aspectos dos trabalhos, como: os temas, os assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, os procedimentos e as análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados e ainda lacunas que estimulem outras pesquisas.

Identificadas as razões que levaram a pesquisadora até este trabalho, tentamos explicitar que a caminhada se fez em uma construção da concepção metodológica que o *estado da arte* exige, e que de mesmo modo, cobra do pesquisador um gosto muito particular pelo caráter teórico-prático da pesquisa, aliado ao rigor e à utilidade do material apresentado.

2.2.2 Mas, o que é *estado da arte*?

Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo [...]. (MESSINA, 1999, p. 145).

Consultando a literatura, verificam-se diversas descrições do que é um *estado da arte*. Iniciamos este texto com as palavras de Messina (1999), que nos apresenta como um mapa que permite continuar caminhando. Já mencionamos anteriormente Romanowski (2002), que identifica os múltiplos objetivos destes trabalhos; e destacamos conforme Vosgerau e Romanowski (2014) que estes estudos nos permitem uma visão do movimento da área.

Contudo, restam no meio acadêmico e fora dele algumas dúvidas sobre o que de fato é um *estado da arte* e que carecem ser melhor debatidas. Laranjeira (2003, p.1) sugere que a denominação “não é de pronto entendimento, e exige uma explicação sobre o seu significado.”

Assim, é propósito reunir considerações sobre este tipo de estudo, de modo a favorecer a compreensão de sua relevância na pesquisa educacional brasileira. Essa que tem registro de vários estudos divulgados sob a lógica inventariante de um *estado da arte*, os quais buscaremos recuperar ainda que de forma rápida.

Percebe-se que a partir dos anos iniciais da década de 1980 até hoje, tais produções se apresentam de modo incisivo com o objetivo de inventariar e sistematizar as pesquisas nas áreas do conhecimento, procurando cobrir temas importantes para a área educacional.

É possível identificar trabalhos clássicos que figuram nas referências bibliográficas de textos utilizados para a elaboração desta tese, contudo nem todos foram localizados. Dentro do possível, buscou-se tomar ciência do que tratavam, procurando localizar como os autores definiam o *estado da arte*.

Fazem parte dessas indicações obras clássicas da pesquisa educacional brasileira, como: *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*, de Sérgio Haddad (1987) e *O estado da arte do livro didático no Brasil*, das autoras Barbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira Costa (1987), por exemplo. Um quadro completo, com a relação de todas as obras clássicas consideradas como estado da arte pode ser visualizado nos apêndices da tese.

A busca a estes estudos considerou sua constante citação na literatura consultada, mostrando-os como já consagrados nas referências da evolução da pesquisa educacional no Brasil.

De um lado, a relevância do trabalho de levantamento, de mapeamento e de exame do que se produzia no país, em um período com tantas dificuldades de acesso aos materiais que divulgassem resultados de pesquisas. Não seria demais, olhando para o passado, afirmar que os textos das épocas estudadas tinham pouca circulação e precária socialização, mesmo assim, os autores que se dedicaram a realizar os estudos do tipo *estado da arte* e seus escritos auxiliaram a desenhar as agendas futuras de investigação.

Por outro lado, o que mais chama a atenção é a ausência, em quase todos os textos, de uma caracterização metodológica do que seja elaborar um *estado da arte* (em alguns casos, aponta-se o objetivo do estudo da pesquisa caracterizando-a como um *estado da arte*). Trata-se ainda de mostrar que o resultado faz parte de um projeto mais amplo - o que revela louvável intenção, mas pouca descrição metodológica. É como se ao ler a expressão *estado da arte*, o leitor tivesse ciência de todos os procedimentos metodológicos, esses que em alguns casos se encontram diluídos ao longo dos textos, pois em praticamente todos os trabalhos observados apenas as análises são apresentadas.

Pelo que foi possível perceber, praticamente todas as pesquisas foram apoiadas pelo INEP em parceria com a Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC). Como já afirmado anteriormente, estes trabalhos formaram a base para outros tantos que surgiram depois e se propuseram a apresentar panoramas de áreas ou temas sobre a educação brasileira.

A revisão dessa trajetória das pesquisas do tipo *estado da arte*, no contexto da pesquisa educacional brasileira, passa necessariamente pelo reconhecimento de trabalhos idealizados e divulgados pelos seus autores, reeditados pelo INEP com a

denominação Série Estado do Conhecimento¹⁴. A produção teve início nos anos 2000 “em estreita colaboração com os centros de pesquisa da área, em especial com os grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que se encarregaram da elaboração da maior parte dos números [...]”. (FÁVERO; OLIVEIRA, 2012, p.189).

Esses trabalhos apresentam o levantamento, a análise e a avaliação do conhecimento em subáreas específicas da educação, em que retratam a disseminação de resultados de pesquisas realizadas em temas e períodos específicos. Contando também com a parceria do Comitê dos Produtores de Informação Educacional (Comped), foram publicados treze números na referida série, que conforme acentuado no site do INEP “Revela o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema em sua diversidade.” (INEP, 2018).

Andrade, Pinheiro e Esteves (2012, p. 193) ao tratarem da forma diferenciada de abordagem dos resultados das pesquisas, em especial teses e dissertações, possibilitada pelos *estados da arte*, salientam que

[...] a realização de estudos dessa espécie, quando em consonância com os critérios de qualidade que devem ser obrigatoriamente observados por qualquer produção científica empenhada no avanço do conhecimento, possibilita a compreensão de como vem se dando o processo de instauração de um determinado campo do saber, bem como as transformações nele ocorridas ao longo da história.

Contudo, suas análises não ignoram a realidade do Brasil, que

[...] notadamente na área das ciências humanas e sociais, ainda transitamos com reserva na elaboração de estudos que lancem mão desse procedimento, embora também aqui não se tenha mais dúvidas que desvendar um determinado campo, por meio da revisão metódica do que vem sendo nele produzido, adensa seu valor no meio científico, auferindo-lhe legitimidade e ampliando sua visibilidade na esfera pública, com benefícios materiais e simbólicos cujos efeitos, muitas vezes, têm impacto direto na formulação de políticas e programas sociais. (ANDRADE; PINHEIRO; ESTEVES, 2012, p. 193-194).

É neste contexto que se faz relevante destacar os estudos publicados na Série Estado do Conhecimento, pois representam uma inestimável contribuição à educação brasileira. Essas obras são frequentemente citadas e continuam servindo

¹⁴ Todos os números publicados estão disponíveis em:
<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30#>>.

de apoio e de inspiração, pela forma inteligente e concatenada que apresentaram estudos sobre questões centrais e sobre abordagem das temáticas.

Quadro 1 - Publicações pelo INEP na Série Estado do Conhecimento

| Nº | Ano | Tema | Organização | Aspectos em destaque |
|-----------|-------------|---|--|---|
| 1 | 2000 | Alfabetização (1961-1989) | Magda Becker Soares Francisca P. Maciel | <i>Produção consultada:</i> 291 teses e dissertações <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação |
| 2 | 2001 | Educação infantil (1983-1996) | Eloisa Acires Candal Rocha João Josué da Silva Filho Giandrêa Reuss Strenzel | <i>Produção consultada:</i> 270 dissertações, 19 teses e 143 artigos <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |
| 3 | 2001 (jul.) | Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995) | Marília Costa Morosini (Org.) | <i>Produção consultada:</i> 4546 documentos, em 26 periódicos nacionais. |
| 4 | 2001 | Avaliação na educação básica (1990-1998) | Elba Siqueira de Sá Barreto Regina Pahim Pinto | <i>Produção consultada:</i> 218 artigos em 9 periódicos nacionais |
| 5 | 2001 (nov.) | Políticas e gestão da educação (1991-1997) | Lauro Carlos Wittmann Regina Vinhaes Gracindo | <i>Produção consultada</i> 922 documentos em periódicos e programas de pós-graduação |
| 6 | 2002 | Formação de professores no Brasil (1990-1998) | Marli Eliza Dalmazo Afonso de André | <i>Produção consultada:</i> 284 dissertações e teses; 115 artigos, em 10 revistas e 70 trabalhos científicos no GT Formação de Professores da ANPEd. <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |
| 7 | 2002 (abr.) | Juventude e escolarização (1980-1998) | Marília Pontes Sposito | <i>Produção consultada:</i> 332 dissertações e 55 teses <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |

| | | | | |
|----|----------------|--|---|---|
| 8 | 2002 (set.) | Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998) | Sérgio Haddad (coord.) | <i>Produção consultada:</i> 202 dissertações e 22 teses <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |
| 9 | 2006 (nov.) | Educação e tecnologia (1996-2002) | Raquel Goulart Barreto (coord.) | <i>Produção consultada:</i> 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação Periódicos: Qualis A educação |
| 10 | 2006 (dez.) | Formação de profissionais da educação (1997-2002) | Iria Brzezinski (coord.) Elsa Garrido (colab.) | <i>Produção consultada:</i> 558 dissertações e 184 teses <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |
| 11 | 2007 (mar.) | Currículo da educação básica (1996-2002) | Alice Casimiro Lopes (coord.) Elizabeth Macedo (coord.) | <i>Produção consultada:</i> 544 dissertações e teses; 44 artigos <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |
| 12 | 2013 | Ciclos e progressão escolar (1990-2002) | Sandra Maria Zákia Lian Sousa Elba Siqueira de Sá Barretto | <i>Produção consultada:</i> 108 documentos em periódicos e programas de pós-graduação e anais de eventos na área da Educação |
| 13 | 2014 | Formação de Profissionais da Educação (2003-2010) | Iria Brzezinski | <i>Produção consultada:</i> 868 dissertações e teses <i>Curso de Pós-Graduação:</i> Educação |

Fonte: Elaborado pela autora.

Juntas, essas pesquisas concentram resultados de investigações das últimas 6 décadas, e, para tanto, inventariaram 10.126 documentos¹⁵, a maior parte artigos

¹⁵ A produção foi identificada mediante a denominação que os organizadores das obras utilizaram. Em quatro trabalhos, não houve distinção do número de teses e dissertações; em dois trabalhos a expressão “documentos em periódicos e programas” igualmente inviabilizou a apresentação de resultados por agrupamento.

de periódicos nacionais, seguido de teses e dissertações e trabalhos científicos apresentados em congressos.

Os treze volumes tratam do levantamento, da análise e da avaliação do conhecimento produzido em subáreas específicas da educação como: alfabetização, educação superior, política e administração da educação, formação de professores, educação infantil, educação de jovens e adultos, juventude e educação, e avaliação.

Uma leitura flutuante¹⁶ desse material, permitiu a identificação de um conjunto importante de considerações sobre o *estado da arte*.

Essas pesquisas são construídas ao longo do tempo

[...] privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento, produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Uma investigação do tipo *estado da arte* é fortemente exaltada em função de múltiplas possibilidades e de progresso da própria ciência. Segundo Soares e Maciel (2000, p. 9), esse tipo de trabalho é

[...] de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Um estado da arte possui, muitas vezes, como subproduto um banco de dados elaborado pelo pesquisador, que consolida e engloba um conjunto de produções sobre um campo, tema ou área específicos, “com a intenção de permitir a atualização constante de informações, bem como de favorecer uma análise do

¹⁶ Segundo Bardin (2011), esta fase recebe a denominação de “leitura flutuante”. A autora compara este procedimento ao realizado pelos psicanalistas, uma vez que “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação das técnicas utilizadas com materiais análogos.” (BARDIN, 2011, p. 96).

conjunto da produção científica e de suas conseqüentes perspectivas para a pesquisa na área.” (ROCHA, 2001, p. 5).

Para Morosini (2001, p. 31), é necessária a descrição de como o banco de dados de uma pesquisa investigativa é organizado, pois “é a fonte sobre a qual se constrói” o estudo.

Os documentos resultantes da coleta inicial de dados podem apresentar limitações no sentido de que por vezes os rastreamentos não sejam exaustivos “o que significa existirem pesquisas concluídas no período e que não constam do levantamento, por não terem sido levantadas ou porque foram excluídas da análise por falta de dados indispensáveis.” (WITTMANN; GRACINDO, 2001, p. 10). Alertam ainda, que a natureza variada dos resumos levantados impõe limites às análises por não contemplarem todos os aspectos que deveriam ser observados na apresentação estratificada da pesquisa.

O trabalho com os resumos, condição inicial de exploração dos artigos, teses ou dissertações deve considerar que “a tarefa de leitura e interpretação dos dados deve ser vista dentro dos limites do critério e da fonte utilizada.” (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002, p.17).

A seleção de trabalhos que irão compor o conjunto analisado, muitas vezes, provém de um banco de dados que centraliza os tipos de produções. O pesquisador que busca identificar o objeto da pesquisa em questão, relaciona a leitura do título, resumo e palavra-chave. Respeitadas as condições da escrita do autor do trabalho como destacado acima, alguns pesquisadores optam “por incluir a dissertação/tese na listagem para uma análise da íntegra do texto.” (LOPES; MACEDO, 2006, p.18). O que implica, além de uma dedicação de tempo maior, um conjunto final de resumos distinto dos inicialmente selecionados.

Uma das formas de trabalho é organizar os registros dos resumos, destacando aspectos importantes relacionados aos campos de indexação dos trabalhos e os campos de resumo. Uma das possibilidades desse registro é que contenha a referência bibliográfica completa do texto, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), identificando o tipo de documento analisado e as palavra-chave; considerando a descrição (objetivos e/ou as principais características do texto), a metodologia (fontes de informação, abordagem teórica e/ou metodológica empregada, indicações sobre o universo ou amostra investigados, desenho da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de

dados), o conteúdo (principais ideias do trabalho e os resultados, quando apresentados) e a conclusão (principais indicações e/ou recomendações, quando contidas nos textos). (SOUSA; BARRETO, 2013).

De modo contingente, em relação ao exame dos trabalhos, Barreto e Pinto (2001, p. 6) assinalam que “a metodologia de análise utilizada nesses estudos tem sido a análise de conteúdo a partir de categorias, construídas, em regra, empiricamente e apoiadas no referencial teórico do estudo.” Essa considera a estrutura e os elementos do conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair seu significado. A análise de conteúdo é percebida

[...] como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 38).

Ao realizar um movimento de reconstrução, tal procedimento não obedece a etapas rígidas, mas sim, permite ao pesquisador trilhar por caminhos que se adequem ao seu objeto e aos materiais auxiliares na compreensão.

Sendo várias as fontes possíveis para realizar a pesquisa (dissertações, teses, artigos, trabalhos apresentados em eventos, etc.), é necessário que o pesquisador estabeleça alguns recortes que permitam a realização de um diagnóstico capaz de apresentar a temática de modo pertinente a estimular novos estudos. Isso é possível mediante a atenção às diversas “[...] interrogações (que) se impõem ao investigador após o exame desses dados resultantes do levantamento empreendido sobre a produção.” (SPOSITO, 2002, p. 19).

A definição de todos os elementos que poderão ser considerados estruturantes para a realização da pesquisa geralmente são estabelecidos ao longo do contato com o material encontrado, porém não são dados como definitivos. É necessário que o movimento de aproximação e distanciamento do objeto seja compreendido como parte do processo de contextualização e de elaboração do trabalho.

Uma publicação do tipo *estado da arte*, pode, como sugere Barreto (2006), responder a uma lacuna identificada anteriormente em uma área do conhecimento, ou mesmo mapear uma área relativamente nova, em processo de configuração. Em

ambos os casos, considera-se o desafio de realizá-lo, a oportunidade, a relevância e a dimensão da tarefa assumida.

A escrita de um relatório final, de acordo com o que espera tradicionalmente, com conclusões e resultados de pesquisa, pode não ser atendida uma vez que aos primeiros resultados divulgados poderão ser acrescentadas outras análises e considerações mediante um novo olhar nos dados, ou mesmo, abordando aspectos inicialmente não apreciados.

Sob uma visão prospectiva, é possível afirmar que uma pesquisa sobre Estado do Conhecimento não chega a um relatório final [...] e tais resultados deverão suscitar outros, à medida que a riqueza do material empírico coletado seja analisado em outra perspectiva que, sem dúvida, permitirá a emergência de novas e diversificadas categorias de análise ou esses resultados poderão servir de base para a continuidade de outro Estado do Conhecimento da mesma natureza, mas em período subsequente ao de 1997-2002. (BRZEZINSKI, 2006, p.8).

Esses destaques evidenciam um ideário reproduzido e constantemente referido nas pesquisas do tipo *estado da arte*, que em síntese

[...] permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2002, p. 9).

Os trechos selecionados, ou outros de cunho semelhante e pertencentes ao mesmo material/obra dos referidos autores são encontrados em inúmeros textos, o que comprova que se fez jus a escolha para fazerem parte dessa série.

De posse dos dados, um dos pontos observados nas pesquisas do tipo *estado da arte*, é analisar a predominância de metodologias utilizadas na feitura de teses, de dissertações e demais escritos de um conjunto delimitado. No exemplar que corresponde ao último da Série, a pesquisadora responsável, observa que:

este trabalho atreve-se, ainda, a inferir que começa a emergir uma cultura de pesquisa na modalidade de estado do conhecimento ou da arte, que envolve a adesão de muitos pesquisadores da educação, comprovado no período com pelo menos um trabalho acerca de grupos de pesquisadores que se dedicam a tais estudos. (BRZEZINSKI, 2014, p.44).

Mais recentemente têm despontado no cenário nacional outros autores e trabalhos do tipo *estado da arte*, tais como “*Pesquisa em leitura: um estudo dos*

resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995”, (FERREIRA, 1999); “*As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações nos anos 90*”, (ROMANOWSKI, 2002). Ambas teses e respectivas autoras ocupam, junto com os pesquisadores anteriormente destacados, um espaço considerável nas citações e referências utilizadas para justificar, tipificar e mesmo referendar pesquisas.

Ferreira (1999) trabalhou com a análise de 189 resumos, sendo 33 teses e 156 dissertações e, garimpados ainda diretamente em bibliotecas e catálogos, pois antes do advento dos bancos de dados virtuais de que atualmente dispomos. Assumiu, enquanto pesquisadora, a escrita de um texto cativante, no qual utilizou sobremaneira o registro e as reflexões sobre seus passos na pesquisa, avanços e equívocos.

Romanowski (2002) por sua vez, já participava de pesquisa abrangente sobre a formação de professores e em sua tese adota a leitura de 107 resumos de teses e dissertações, e desses selecionou 39 trabalhos que de modo representativo abordam especificamente a temática licenciaturas e dizem respeito ao período de 1990-1998. A autora inicia seu trabalho declarando que está realizando um *estado da arte* e dedica espaço para apresentar de modo sistematizado os procedimentos de estudo e seleção dos textos, bem como, os de análise.

No campo mais específico das políticas educacionais, “*O Estado da Arte: Gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)*”, (MARTINS et al, 2011) apresenta reflexões e perspectivas sobre a associação de temas que tratam das escolas brasileiras. Nesse livro, os autores também destacam o aumento considerável dos estudos denominados *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, e associam os resultados discutidos na obra a balanços realizados anteriormente por outros pesquisadores, como “*Temáticas privilegiadas pela produção do conhecimento na área de administração da educação: periódicos nacionais, 1982-1994.*” (CASTRO; WERLE, 1999); “*Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos.*” (SANDER, 2001); “*Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000.*” (CASTRO; WERLE, 2004); “*A construção da Administração da Educação na RBAE (1983-1996).*” (PEREIRA; ANDRADE, 2005); “*Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil – bibliografia analítica (1996-2002)*”, (SOUZA; FARIA, 2005); “*A pesquisa sobre*

política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção.” (SANDER, 2007); “*As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da educação no Brasil.*” (MAIA, 2008). Ressaltam ainda o trabalho de Wittmann e Gracindo (2001): “*O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*”, inicialmente publicado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) foi reeditado pelo INEP.

A constatação de que as pesquisas do tipo *estado da arte* têm sido realizadas em maior número é corroborada por Palanch (2016). O pesquisador efetuou um levantamento para compreender como as pesquisas sobre o *estado da arte* foram desenvolvidas nos cursos de pós-graduação no Brasil, no período compreendido entre 1987 e 2012. A busca no Banco de Teses da CAPES, por meio dos descritores “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” contabilizou um total de 1628 produções, entre dissertações e teses, que apresentaram tais expressões em seus títulos, nas palavras-chave ou no resumo. Em relação às áreas de educação e ensino, Palanch (2016), identificou 46 teses e 167 dissertações.

O que esses trabalhos possuem em comum é a grande relevância de realizarem balanços sobre temas específicos e diversos, em períodos delimitados e que permitem a compreensão de como determinados temas e fenômenos vêm se comportando na educação brasileira. De modo bem sintético, considerando o uso de nomenclatura desse tipo de investigação, são identificadas *estado da arte* e *estado do conhecimento*. Quanto aos procedimentos, possuem poucas descrições metodológicas que permitam avançar na sistematização do que seria um *estado da arte*.

Um exercício prático e atual foi realizar uma consulta à ferramenta de buscas *Google*, realizado em 10 de dezembro de 2018. Utilizando a expressão *Estado da Arte Educação* localizou 400.000 opções, das quais destacamos os que apareceram nas posições um a dez:

- 1) Artigo, “O Estado da arte sobre a pesquisa em Educação do Campo na região Nordeste (1998-2015)” (MEDEIROS; DIAS, 2015) publicado no *Cadernos de Pesquisa* da Universidade Federal do Maranhão e que apresenta recorte de pesquisa de Doutorado¹⁷ do primeiro autor:

¹⁷ <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3682>

O estado da arte exposto nesse texto proposita mapear e discutir a produção científica desenvolvida sobre a educação do campo, na pesquisa da pós-graduação em educação da Região Nordeste. Entre outros aspectos, estamos interessados em evidenciar as temáticas das investigações, as tendências teóricas e os aportes metodológicos dos estudos. (MEDEIROS; DIAS, 2015, p. 120).

- 2) Artigo “Educação Inclusiva: estudo de Estado da arte das publicações científicas em Educação e Psicologia”, (BISOL; SANGHERLIN; VALENTINI, 2013) publicado no periódico¹⁸ *Cadernos de Educação* da Universidade Federal de Pelotas:

Este artigo apresenta um estudo realizado com o objetivo de compreender como as publicações científicas da Educação e da Psicologia têm abordado a educação inclusiva, a partir de um levantamento bibliográfico de artigos publicados entre 2005 e 2010. [...]Este tipo de levantamento bibliográfico, também conhecido como pesquisa de estado da arte, permite realizar um balanço do estado de coisas vigente numa determinada área do conhecimento. (BISOL; SANGHERLIN; VALENTINI, 2013, p.242).

- 3) Artigo “As pesquisas denominadas “Estado da Arte” (FERREIRA, 2002) publicado na *Revista Educação & Sociedade*¹⁹ da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp):

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258, grifo do autor).

- 4) Vídeo: O que é Estado da Arte, produzido e publicado pela *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, instituição²⁰ de consultoria:

¹⁸ <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2747>.

¹⁹ <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.

²⁰ <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog/videos/o-que-e-o-estado-da-arte>.

É o mapeamento (uma pesquisa) que possibilitará o conhecimento e/ou reconhecimento de estudos que estão sendo, ou já foram realizados no Brasil (em alguns casos no mundo) com temáticas, ou linhas de pesquisa, iguais ou parecidas a que você está estudando. Geralmente, a pesquisa é realizada apenas dentro de sua área de estudo, pois além de reconhecer o que está, ou foi investigado, você poderá usar posteriormente os materiais encontrados para sua revisão de literatura. (DESDACK, 2017).

- 5) Artigo “As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado da arte’ em educação” (ROMANOWSKI; ENS, 2006), integrante²¹ da *Revista Diálogo Educacional*, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39, grifo do autor).

- 6) A divulgação dos livros *Educação a Distância: o estado da arte*, volumes 1 e 2, coletânea de textos diversos (LITTO; FORMIGA, 2009), pela Pearson Education do Brasil²²:

O conteúdo deste livro é uma tentativa de identificar, no Brasil, o ‘estado da arte’ do fenômeno conhecido como educação a distância (EAD). O estado da arte refere-se ao mais alto e mais expressivo grau de desenvolvimento atingido por essa abordagem educacional no país até agora, no contexto do cenário internacional de aprendizagem, tanto acadêmica quanto de treinamento corporativo. Por meio da identificação de boas práticas, de modelos que deram ou não resultados, de métodos, materiais e aplicações que circulam na área, os organizadores esperam ajudar neófitos interessados em EAD ou apoiar profissionais experientes empenhados em adquirir mais conhecimentos com relação a outros segmentos em EAD. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 13, grifo do autor).

- 7) O texto “Educação profissional: estado da arte no período de 2012 a 2016” (PEGORINI, 2017) apresentado como Comunicação Oral²³ em evento:

O tema deste trabalho é educação profissional: estado da arte no período de 2012 a 2016. O objetivo deste trabalho é mapear, examinar e discutir o conhecimento já elaborado para apontar os temas mais pesquisados e as lacunas existentes na produção acadêmica e científica com relação à

²¹ <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>.

²² <https://www.livredocencia.com.br/home/educacao-distancia-o-estado-da-arte-volume-1-e-2-download-gratuito/>.

²³ http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23283_12099.pdf.

educação profissional, publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), no período de 2012 a 2016; e ainda identificar quais são os temas mais focalizados da educação profissional, e como estes temas têm sido abordados, as abordagens metodológicas empregadas e por fim, quais as contribuições e pertinência destas publicações para a área em questão. (PEGORINI, 2017, p. 13895).

- 8) Link, que remete ao capítulo 3 “As pesquisas do tipo ‘estado da arte’ e as investigações da produção de conhecimento sobre a educação ambiental”, que não identifica imediatamente autoria, nem título completo da produção, mas se sabe que foi publicado²⁴ pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio):

O estudo sobre a produção científica em Educação Ambiental (EA) se iniciou por uma revisão de investigações que têm caráter bibliográfico e são denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002), “síntese integrativa” (ANDRÉ, 2002) ou “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004), importante para fornecer, a esta Dissertação, o embasamento sobre a metodologia utilizada e muitos resultados para a comparação. (ALVES, 2006, p. 29, grifo do autor).

- 9) Link que remete ao texto “As pesquisas denominadas “estado da arte”, de Norma Sandra de Almeida Ferreira, disponibilizado no site do grupo de pesquisa a qual pertence, na Unicamp²⁵;
- 10) Artigo “Estado da arte como metodologia de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações” (FREITAS; PALANCH, 2015) publicado na revista *Perspectivas da Educação Matemática*, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.²⁶

Este artigo apresenta discussões a respeito da utilização do estado da arte em pesquisas da área de Educação Matemática, destacando sua relevância e contribuição para esta área de conhecimento, suas principais configurações e propostas de percurso, assim como as limitações e problemas que o pesquisador que opta por este método poderá enfrentar. (FREITAS; PALANCH, 2015, p. 784).

O pesquisador que seguir tais indicações de leitura perceberá que esse exercício exemplifica a incursão do *estado da arte* como modalidade de pesquisa teórica não dedutível do mesmo modo, tampouco dele se alinha um *modus*

²⁴ https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9581/9581_4.PDF.

²⁵ <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>.

²⁶ <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/index>.

operandi. Esta inquietação encontra guarida na leitura de Laranjeira (2003); Melo (2006); Posada-González (2017), dentre outros trabalhos consultados.

Em parte, os trabalhos que evidenciam o uso de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas tipo *estado da arte*, ou mesmo conceito e etapas da pesquisa, fazem-no de forma breve, refletindo no que esse tipo de pesquisa permite, sem, contudo, se dedicarem à realização de amplas pesquisas, ou, menos ainda, de escrever e teorizar sobre esse tipo de pesquisa. Nesse quesito, são exceções os trabalhos de Ferreira (2002) e Romanowski; Ens (2006). Os demais citados fornecem elementos de reflexão com os quais nos deparamos: Seria o *estado da arte* ainda desconhecido? Um procedimento que não se consolidou em razão de não ter atingido a maturidade²⁷? Por que temos dificuldades de encontrar quem teorize o *estado da arte*?

Os manuais consagrados de metodologia da pesquisa e metodologia científica sequer citam o *estado da arte*.

Ao buscarmos informações específicas sobre esta metodologia, entraremos em uma seara ainda bastante complexa, encontrando quase sempre o silêncio dos antigos compêndios, ou indicações que se resumem basicamente no formato catalográfico. Poucas são as indicações que acenam para a possibilidade de a pesquisa ser exclusiva no formato de Estado da Arte. (FREITAS; PALANCH, 2015, p. 785).

Considerando o uso percebe-se que de modo recorrente os pesquisadores assumem o *estado da arte* como o levantamento de literatura inicial e em menos ocasiões citam-na como para metodologia que acompanhe toda a pesquisa. É corriqueiro também em diálogos com colegas que iniciam suas pesquisas ouvir que estão realizando o *estado da arte* de determinado tema. Ao indagar como estão fazendo e as razões, a sensação é de que estão realizando uma busca de trabalhos publicados nos últimos anos, sem muitos critérios, os quais servirão para uma leitura prévia antes mesmo de produzir um projeto. Posteriormente esses trabalhos poderão ou não ser incorporados em seu texto, mas não passarão por um balanço em que variáveis sejam consideradas (metodologia, objetivos, resultados). Tal trabalho de levantamento, é muito necessário, e parte da rotina de todo pesquisador,

²⁷ Triviños ao tratar da Análise de Conteúdos: “A maturidade do método em relação a seu emprego e a sua fundamentação teórica, podemos dizer, foi elaborada através dos pontos de vista de Berelson e Lazarsfeldt, em 1948, quando esses autores publicaram uma obra sobre a análise de conteúdo, estabelecendo, entre outras coisas, as regras e os princípios de análise.” (1987, p.159).

contudo não pode ser denominado um *estado da arte*, sendo mais um equívoco de compreensão do que uma metodologia.

Os *estados da arte*, para sua realização, necessitam de um problema de pesquisa e de uma pergunta clara, relacionada ao tema que o investigador desenvolverá, assim desse modo, o recorte, a delimitação de tempo e de materiais poderá ser mais efetiva.

Aliás, essa dificuldade é presente quando se busca a literatura sobre o *estado da arte*, pois é possível notar que não há uma definição única para o conceito, pelo contrário, é possível encontrarmos várias concepções desse tipo de estudo.

Essa multiplicidade também é percebida fora do Brasil. De acordo com Gómez, Galeano e Jaramillo (2015) com o objetivo de estabelecer um conceito de *estado da arte* dentro de uma amostra documental, que pudesse dar conta de apresentar uma informação detalhada para descrever e compreender suas dimensões, o *estado da arte* se entende em duas perspectivas: como um momento metodológico de uma investigação (associado diretamente à revisão de escritos antecedentes) e como uma metodologia de investigação em si mesma.

Os autores consideram que “Esta estratégia denominada estado del arte se ha definido de diversas formas, y se han identificado tres tendencias, ellas son: recuperar para describir, comprender y recuperar para transcender reflexivamente.” (GÓMEZ; GALEANO; JARAMILLO, 2015, p. 427).

Em relação à definição de objetivos do *estado da arte*, os autores apontam que se encontram associados às tendências anteriormente citadas. Porém, considerando as finalidades, essas

[...] concebidas como los alcances a los cuales se puede llegar a través de esta metodología de investigación, se identificaron cuatro niveles nombrados así: nivel 1: reconocer y obtener conocimiento; nivel 2: construir un saber o aportar a la episteme; nivel 3: comprender un fenómeno; y nivel 4: crear un marco conceptual o un balance documental. (GÓMEZ; GALEANO; JARAMILLO, 2015, p. 432).

Os pesquisadores também identificaram que as ênfases que caracterizam os estudos podem ser agrupadas de três modos: “1. Aproximación al estado del arte. 2. Estado del arte con análisis del discurso y hermenéutica. 3. Estado del arte por fases. (GÓMEZ; GALEANO; JARAMILLO, 2015, p. 427).

Afirmam os referidos autores, que por vias simultâneas o *estado da arte* como uma metodologia de investigação qualitativa e documental tem se constituído uma

importante ferramenta de pesquisa na Colômbia, a partir da década de 80. Consideram que os vieses utilizados permitiram desenvolver uma forma de compreender e fazer o *estado da arte* reproduzida nas investigações daquele país até o presente momento. Referem-se ainda que mesmo com a multiplicidade de definições que o cercam o fato de essa metodologia assumir caráter flexível de acordo com as circunstâncias das investigações, seguem uma mesma lógica que serve de modelo para as demais. É isso que faz, segundo eles, a metodologia *estado da arte* considerada útil, prática e rigorosa.

Complementando a incursão latinoamericana, foi possível identificar além de inúmeros artigos que buscam a teorização da metodologia, compêndios e manuais específicos como: “Investigación Cualitativa - Estado del arte” (VÉLEZ; GALEANO, 2002); “El arte de elaborar el estado del arte en una investigación” (HENDERSON-GARCÍA, 2017) e “Guía para construir estados del arte” (PALACIO; GRANADO; VILLAFÁÑEZ, 2016).

Esses resultantes do trabalho intelectual dos membros de instituições acadêmicas e organizações internacionais, consideraram a necessidade de organizar um material mais sistemático que conceitualizasse o *estado da arte* e o apresentasse como uma modalidade investigativa que possui impacto em todas as áreas do conhecimento.

Mais que um manual ou uma simples proposição sobre o *estado da arte*, esses materiais se propõem a avançar na construção de linguagens mais normalizadas sobre o tipo de investigação proposto. De tal forma, além de apresentarem referenciais e conceitos sobre o que é um *estado da arte* e suas especificidades na investigação qualitativa, recuperam uma conceitualização sobre os elementos básicos do sistema de análise por categorias, apresentam passos do processo metodológico que devem ser desenvolvidos para a construção do *estado da arte* e ainda abordam sobre como devem ser caracterizados os materiais utilizados, as fontes e orientam na confecção dos relatórios finais.

Tendo os consultados, posso afirmar que não são puramente burocráticos, e sim materiais importantes que auxiliam o pesquisador iniciante a ter clareza e consciência do que será realizado, bem como, a dizer com propriedade que seu trabalho é um *estado da arte*.

De modo comparativo ao trabalho desses pesquisadores não foi possível acessar nenhum escrito no Brasil, no tempo de feitura desta tese. Nas buscas que

realizei, deparei-me com um cenário semelhante ao apontado por Freitas e Palanch (2015): quando é apresentada nos manuais de pesquisa científica, prescreve alguns passos, sem no entanto, os contextualizar ou descrever, o que impede avançar na orientação tanto da coleta de dados, como na análise, carecendo uma revisão e ampliação dos manuais de pesquisa nacionais. Necessitamos de um suporte teórico que auxilie na compreensão da metodologia, não apenas os relatórios prontos, confeccionados como *estado da arte*.

Outro aspecto importante a destacar refere-se ao uso da nomenclatura utilizada para esse tipo de investigação: *estado da arte* e estado do conhecimento.

O *estado da arte*, para Vosgerau e Romanowski (2014), abrange uma larga amplitude investigativa de uma determinada área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções:

[...] pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher [...]. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.173).

O estudo que aborde apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Mediante esse critério, para se desenvolver uma pesquisa que se caracterize como *estado da arte* sobre “Políticas Educacionais”, ou sobre “ O Plano de Ações Articuladas – PAR”, não bastaria apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos representativos, bem como, as publicações em periódicos da área.

Contudo, embora tratadas como tendo diferente escopo, as duas nomenclaturas nem sempre refletem diferenças, como pode ser observado neste excerto: “[...] pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...].(FERREIRA, 2002, p. 258, grifo do autor).

Parece haver certa aproximação de sentido entre as abordagens, de modo que são usadas para refletirem os mesmos referenciais metodológicos e fins idênticos na sua execução, não se diferenciando a delimitação de análise apenas de

teses e dissertações, ou de artigos e demais produtos, em uma diversidade de combinações.

A diferenciação dos termos parece ficar mais clara no exercício feito por Pereira (2013):

Se pensarmos na produção de teses e dissertações, o primeiro [estado do conhecimento] seria ponto essencial de partida para a escrita dos relatórios, enquanto o segundo [estado da arte] corresponderia ao próprio relatório de tese ou dissertação. (PEREIRA, 2013, p. 223, acréscimo nosso).

Tal dedução perpassa pela apreensão de que o estado do conhecimento “[...] é uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação”, enquanto que o estado da arte “consiste na própria totalidade da pesquisa, com fim em si mesma.” (PEREIRA, 2013, p. 223).

Considerando as exposições até aqui apresentadas, a escolha por utilizar apenas a expressão “*estado da arte*” no presente estudo perpassa pela aproximação teórica que encontramos com os textos em Língua Espanhola devidamente mencionados até aqui e com a terminologia utilizada pela professora e pesquisadora Joana Romanowski, em quais estudos nos amparamos para o desenho metodológico.

E, como modo de responder ao questionamento lançado neste subtítulo: “O que é um *estado da arte*?” atrevo-me a propor uma síntese, a qual não é definitiva nem tem a pretensão, mas que poderá auxiliar na compreensão desta tese.

Um *estado da arte* é um modo de conhecermos melhor um tema predefinido, considerando delimitações como tempo e fontes de pesquisa. Como possui caráter científico é um processo de análise dos dados encontrados mediante o mapeamento de uma produção que permite apontar como um tema previamente escolhido tem sido estudado, assim como da análise do acúmulo de conhecimento indicar os possíveis avanços e lacunas. É de caráter múltiplo, podendo inventariar diversos aspectos que sirvam para a compreensão do objeto, em razão disso, não é uma busca desprovida de critérios.

Considero que este exercício se configura em um risco, uma vez que me insiro em uma seara em que pesquisadores consistentes têm registrado sua compreensão e delimitado suas investigações. Contudo, assumo-o pelo modo como progressivamente me percebi dialogando com seus textos e com suas pesquisas,

que reflete o modo como consegui me apropriar do acumulado histórico, para realizar esta pesquisa que diz respeito ao tempo presente.

2.3 RELEVÂNCIA ACADÊMICA-CIENTÍFICA E SOCIAL

Inicialmente é importante destacar que, se um estudo de revisão é significativo para o avanço do conhecimento científico sobre determinada área, a realização de um *estado da arte* coloca o pesquisador / autor do trabalho em uma condição bastante favorável, pois aumenta seu conhecimento do assunto estudando e permite uma constante retomada e proximidade de seus objetivos iniciais de pesquisa.

Em outra associação, o *estado da arte* é um trabalho exigente, muitas vezes realizado por equipes ou grupos de pesquisa que assumem um trabalho coletivo, pois necessita de interpelação de dados e de uma escrita uníssona.

A relevância acadêmica-científica deste estudo perpassa pela constatação de que, nos últimos anos, tem existido uma acentuada expansão de programas e pesquisas na área da educação e, de forma particular, a respeito de políticas educacionais. Os diversos estudos que vêm proliferando envolvem vários aspectos da educação brasileira, contudo ainda se identifica a necessidade de avançar nas pesquisas em torno de questões mais específicas, como é o caso das políticas e programas governamentais para a melhoria da educação básica.

Referente ao Plano de Ações Articuladas evidenciou-se na última década uma intensificação das pesquisas e um aumento do capital científico produzido sobre essa política, de tal modo que podemos fazer alguns questionamentos para esta produção: “Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área?” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.38). Além disso, o que sabemos sobre esses estudos? Que aspectos do PAR investigam?

A opção de desenvolvê-la perpassa pela condição em que se apresenta esta política governamental atualmente. Desenhada e posta em prática em 2007, ambicionou ser efetivada até o ano de 2022, momento em que os índices educacionais da educação básica teriam elevado seu patamar inicial mediante as aferições das avaliações externas dentre outros aspectos.

A sigla PAR entrou no vocabulário de dirigentes municipais como uma possibilidade de aporte financeiro e pedagógico na educação local. Contudo, uma década depois, em meio às crises político, econômico e sociais do país, essa política vai recebendo menor importância.

Por que então uma investigação do tipo *estado da arte* com relação ao Plano de Ações Articuladas? Por considerar que essa política exerceu um papel estratégico na educação. Parafraseando Messina (1999), esse aspecto estratégico se torna concreto à medida que cria um espaço de possibilidade de transformação. Do quê? Dos resultados educacionais, das condições de infraestrutura e da própria gestão das instituições de ensino. E por que ocorre? Porque se reconhece a responsabilidade dos entes federados em oferecer uma educação de qualidade para a população.

Isso posto, ao se estudar a produção científico-acadêmica sobre o PAR, não se pretende apenas inventariar o que foi realizado no período definido para a pesquisa (2007-2017), mas sim subsidiar a reflexão sobre políticas educacionais.

O *estado da arte* como alternativa metodológica permite um reconhecimento do acumulado sobre o objeto, utilizando uma abordagem qualitativa que possibilite identificar a diversidade e a multiplicidade de enfoques predominantes nas pesquisas.

Os procedimentos metodológicos utilizados em um *estado da arte* permitem uma ordenação periódica daquilo que já foi pesquisado. Esse tipo de pesquisa permite ainda realizar análises integrativas, articular resultados de pesquisas, bem como evidenciar e explicitar eventuais incoerências ou lacunas, o que se mostra como relevante na medida em que se acredita também que o avanço do conhecimento sobre um tema possibilita o avanço da própria ciência. (SOARES; MACIEL, 2000).

Configurando-se como um trabalho de cunho bibliográfico,

[...] los estados del arte no se acercan a la principal fuente del conocimiento social, que es la realidad, la experiencia como tal y la cotidianidad; más bien, parten de un producto de lo dado y acumulado por las ciencias sociales, y se basan en una propuesta hermenéutica en los procesos de interpretación inicial de la realidad y de su investigación. En efecto, el conocimiento y la interpretación de la realidad en los estados del arte se encuentran desde un inicio mediados por los documentos y los textos. (BECERRA, 2006, p. 31).

O conhecimento sobre o PAR, a interpretação dessa política e a sua problematização, perpassam então pela análise de textos que são expressões de processos investigativos, estabelecidos a partir de diferentes concepções de pensamento, de mundo e de sociedade, bem como, do estudo de documentos que refletem um caráter propositivo dentro de um viés político governamental de um determinado período.

Es de aclarar que los estados del arte se realizan desde un tiempo presente, que, como suma de coyunturas y de diversos presentes, ha sido antecedido por formas diversas y diferentes lógicas de apropiación de la realidad. El estado del arte implica el balance de textos, y envuelve, por supuesto, las condiciones culturales, políticas y sociales en cuyo seno han tomado cuerpo dichos trabajos. (BECERRA, 2006, p. 40).

Com o *estado da arte*, a problematização envolve o que é conhecido, e para conhecer e problematizar um objeto de estudo, o pesquisador necessita de um conhecimento acumulado, fruto de pesquisas e de textos que o precederam e o auxiliam a desvelar o objeto.

Para Romanowski e Ens (2006), as pesquisas do tipo *estado da arte* podem contribuir com o campo de pesquisa de uma área de conhecimento, uma vez que há intensas mudanças sociais, bem como, avanços na ciência e na tecnologia que precisam ser levados em conta.

Mesmo sabendo que é pretensioso um estudo do tipo *estado da arte* em um exercício a ser realizado solitariamente, fui movida a enfrentá-lo diante do conhecimento da percepção de que ao estudar as produções sobre o Plano de Ações Articuladas poderia contribuir com o avanço nas pesquisas sobre implementação de políticas educacionais.

A socialização do conhecimento construído ao longo dos anos, perpassa pela divulgação de escritos acadêmico-científicos, e o mapeamento da produção pode auxiliar nesse processo, pois recupera artigos, teses e dissertações e os coloca em um contexto que une, analisa e (re) apresenta resultados. Assim, esta tese pretende também servir de apoio para outros pesquisadores no que diz respeito à revisão das produções que focalizam o estudo do Plano de Ações Articuladas.

Em termos gerais, o ponto de partida e de chegada das pesquisas denominadas de *estado da arte* pode ser desenvolvido em três dimensões. A primeira é o reconhecimento da importância atribuída à investigação; a segunda dimensão é o reconhecimento de que pode haver significativos aportes na

construção e na avaliação do tema em estudo; e a terceira refere-se à restrição de algumas pesquisas, que deixam lacunas em descoberto. (MESSINA, 1999, p. 147, adaptado).

Pretendeu-se com o exposto até o momento, ressaltar a necessidade e a relevância de se fazer uma pesquisa do tipo *estado da arte* sobre o Plano de Ações Articuladas (de 2007 a 2017) envolvendo as dissertações e teses dos programas e dos cursos de pós-graduação stricto sensu na Área de Educação, artigos dos periódicos nacionais recomendados como A1, A2 e B1, além dos livros localizados no decorrer da pesquisa.

A relevância da tese perpassa segundo Gil (2014) pelo caráter do ineditismo da problemática investigativa, sendo comum conectar a sua validação ao fato de que conduzirá à obtenção de novos conhecimentos. Assim, esta tese indica, na conclusão do presente trabalho, indagações e desafios e propõe perspectivas para pesquisas que poderão ser desenvolvidas pela comunidade científica interessada.

Assim, estando já demonstrada a relevância e o comprometimento do trabalho, a sequência do texto apresenta os procedimentos para análise da produção.

2.4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Elaborar uma tese significa:

(1) Identificar um tema preciso; (2) Recolher documentação sobre ele; (3) Pôr em ordem esses documentos; (4) Reexaminar em primeira mão o tema à luz da documentação escolhida; (5) Dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes; (6) Empenhar-se para que o leitor compreenda o que quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria. (ECO, 2016, p.6).

Assim como sugerido por Eco para a feitura de uma tese, no desenvolvimento de um *estado da arte*, existem alguns procedimentos seguidos pelos pesquisadores. Uma vez estabelecido o foco da pesquisa, faz-se necessária a definição pelos descritores que nortearão a busca; a localização dos bancos de pesquisas nos quais as produções possam ser acessadas; o estabelecimento de critérios para a seleção do material e a sua coleta; a leitura do material localizado e a identificação de dados com os quais se quer trabalhar (tema, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, síntese e conclusões da pesquisa).

Em relação aos dados analisados, é importante considerar que dependem do interesse do investigador. Um panorama pode ser construído com dados que tratem do volume da produção, sua relação temporal, as instituições em que foram realizadas, a distribuição geográfica, quem foram os orientadores, o nível de titulação, o objeto de estudo, dentre outros aspectos.

Para além disso é possível olhar a produção de modo mais analítico:

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 265, grifo do autor).

As possibilidades são muito abrangentes e demonstram o papel de articulação que o *estado da arte* possui em relação a produção que será inventariada.

Nas pesquisas do tipo *estado da arte*, temos a possibilidade de ir definindo o referencial teórico e a metodologia adotados ao longo do processo, conforme vamos nos deparando com os materiais, podendo dizer que construímos um caminho para a pesquisa. A seleção e leitura dos materiais permite que o pesquisador possa visualizar contradições, duplicações, interação entre os resultados e identificar/confirmar a relevância do tema.

Para fins de realização desta investigação, optou-se pelo trabalho com teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos nacionais. A seleção de livros e capítulos produzidos neste período, e aos quais a pesquisadora teve acesso também serão evidenciados. Sabemos que as fontes de busca (bases de dados) não são as mesmas para todos os materiais, contudo, ajustes e adequações com os formatos podem garantir que esse *garimpar* seja representativo.

Essa forma de trabalho, partindo da análise das publicações, ao elaborar o *estado da arte* permite-nos “[...] reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema em estudo” (CASTRO; WERLE, 2004, p. 1045).

Uma vez selecionados os materiais e definidos os termos de busca em cada texto, o pesquisador inicia a organização do material. Para a sistematização,

descrição e interpretação das dissertações, teses e artigos, há a elaboração de planilhas, tabelas, quadros que são fundamentais. Contudo, ao assumir a proposição de um trabalho crítico, a lógica proposta por Atilio Borón (2005, p. 13): que “Los datos sólo logran hablar cuando la teoría les aporta el don del lenguaje.” deve permanecer em evidência. Assim, como o alerta de que a busca de resultados estatísticos pode amarrar o investigador ao dado, e as análises das realidades terminarem exatamente onde deveriam começar. (TRIVIÑOS, 1987).

A responsabilidade ética com a pesquisa não se dá apenas quando lidamos com seres humanos. Ela pressupõe que os dados utilizados pelo pesquisador sejam possíveis de serem acessados por outras pesquisas, o que exige certa organização. O conjunto dos materiais localizados estão previamente separados em pastas digitais específicas para teses, dissertações e artigos²⁸. Em razão da impressão dos resumos para leitura e análise, optou-se também pelo arquivamento em pastas físicas, o que ocorreu também com os artigos dos periódicos. Para fins de trabalho da pesquisadora, catalogaram-se em formato de planilha eletrônica todas teses, dissertações, artigos, bem como, a data e o local de acesso.

Outros documentos relevantes à temática da pesquisa constam nesse acervo, que mesmo particular, poderá ser consultado por pesquisadores que se interessem pelo tema.

O relatório de estudo, ou o texto primeiro elaborado consoante às análises é redigido com a finalidade de socializar o conhecimento, de colocar diante dos demais pesquisadores um material que poderá subsidiar novas pesquisas.

A metodologia utilizada para a realização desta tese observa as contribuições de Romanowski e Ens (2006), pois as pesquisadoras apresentam os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas adotados neste trabalho. A contribuição de Ferreira (2002) de tal modo é relevante, pois discorre sobre as etapas da pesquisa *estado da arte*, sinalizando reflexões significativas sobre este tipo de pesquisa.

Para a realização deste *estado da arte*, busquei associar-me aos procedimentos sugeridos por Romanowski (2002). São eles:

- a) definição dos descritores para direcionar as buscas realizadas;

²⁸ Disponível em: https://drive.google.com/open?id=14dKVhIDSdJVO_mUZTmg7DawpIQAsGDkf. Link criado pela autora para socialização dos materiais.

- b) localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações em bibliotecas digitais e sites de busca que possam proporcionar acesso aos textos;
- c) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus do estado da arte*;
- d) levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- e) leitura dos trabalhos com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e as principais conclusões/resultados;
- f) organização do relatório de estudo, compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- g) análise e elaboração das conclusões preliminares.

Esses princípios foram o fio condutor do trabalho, contudo necessitaram de alguns ajustes de procedimentos para o exercício com os artigos, os quais listamos no quadro a seguir. Um aspecto importante que a metodologia desta pesquisa permite é que

[...] los estados del arte responden a los diversos intereses investigativos de las personas responsables de dichos trabajos y a la forma como ellos clasifican y sistematizan la información como uno de los primeros insumos para iniciar su labor. En consecuencia, si bien en los estados del arte no existe una metodología unificada, no quiere decir esto que dichos trabajos no sean científicos y que su objetivo fundamental no sea la búsqueda de un abordaje serio frente a los temas y problemas por investigar. (BECERRA, 2006, p. 39).

Assim, o procedimento adotado para a análise das produções acadêmico-científicas que abordam o PAR assumiu o seguinte formato:

Quadro 2 - Procedimentos para o estudo das produções acadêmico-científicas referentes ao PAR

| Procedimentos para o estudo das produções (PAR) |
|---|
| a) Definição de descritor: Plano de Ações Articuladas (PAR). |
| b) Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o <i>corpus</i> do estado da arte nas teses, dissertações e artigos. |
| c) Levantamento e coleta de teses e dissertações, em Bases de Dados da Pesquisa de Pós-Graduação no Brasil, defendidas na área da educação, de acordo com o descritor. |
| d) Levantamento e coleta de artigos em Bases de Dados das Revistas Científicas, na área da educação (A1, A2 e B1) relacionados ao PAR. |
| e) Organização de um banco de dados da pesquisa, com os materiais identificados nas alíneas b), c) e d). |
| f) Leitura dos resumos das teses e dissertações sobre o PAR para elaboração de síntese preliminar, considerando o título, o nível do trabalho (D/M), o PPGE vinculado, os orientadores, o ano de publicação, o campo empírico da pesquisa, os objetivos, as problemáticas, a metodologia empregada, o referencial teórico-analítico, as conclusões do trabalho e a relação entre o pesquisador e o PAR. |
| g) Leitura dos resumos dos artigos para elaboração de síntese preliminar, considerando o título, os autores, o ano de publicação, o campo empírico da pesquisa, os objetivos, as problemáticas, a metodologia empregada, o referencial teórico - analítico, as conclusões, e a relação entre o autor e o PAR. |
| h) Ampliação de leitura para outras partes dos trabalhos (introdução, metodologia e conclusões) e dos artigos (na íntegra) quando nos resumos não for possível localizar os dados que nos propomos a coletar. |
| i) A leitura completa dos trabalhos para o aprofundamento das análises. |
| j) Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses, dissertações e artigos publicados em periódicos. |
| k) Análise e elaboração das conclusões preliminares. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Definir estes passos foi de grande utilidade, pois nortearam de forma organizada e coerente a prática investigativa, tanto na composição do *estado da arte* como na articulação das ideias que fundamentam as análises e as interpretações.

Em suma, com a definição dos *descritores*, o pesquisador realiza o primeiro passo e talvez um dos mais importantes, pois necessita ter conhecimento e leituras prévias sobre o objeto de estudo. No caso desta pesquisa, a condição de utilizar apenas um descritor, e este sendo o nome do programa que buscamos conhecer, facilitou a localização de dados nos *bancos de pesquisa*, escolhidos pela possibilidade de acesso público aos dados. Os *critérios de busca* exigem que se

definam parâmetros claros para a pesquisa, o que auxilia na própria *coleta dos dados*. Nesta situação, o recorte temporal da década de 2007 a 2017 foi constituído em razão da criação do PAR e o tempo de feitura da tese. Na continuação, já de posse das teses, dissertações e artigos, o pesquisador poderá consultar os resumos e por meio da leitura, identificar aqueles que são de interesse imediato para aprofundar o trabalho de análise dos dados que lhe interessam, ou que estejam em consonância com o propósito da pesquisa. Assim, na sequência, elaborase um *relatório de estudo* que apresentará a *análise e elaboração das conclusões possíveis*.

Num primeiro momento, a busca nas bases de dados para teses, dissertações e artigos possui o intuito de identificar os trabalhos que versam sobre o objeto de estudo. Porém, em um segundo momento, o pesquisador deve selecionar aquelas produções que farão parte do seu *corpus* de investigação em razão de se aproximarem de fato da proposta da tese. Essas etapas estão diretamente relacionadas e a segunda, em especial, exige do pesquisador um conhecimento da temática e do campo em que está inserida, pois algumas produções circundam o objeto da pesquisa que se quer desenvolver, sem de fato abordar o tema como o título ou as palavras chaves indicam.

Apresenta-se no tópico a seguir, de modo mais detalhado, a constituição do *corpus* da pesquisa, a delimitação de critérios de seleção de documentos, bem como, um cenário da produção acadêmico-científica, representada pelas dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos nacionais, e livros e capítulos de livros que trataram de temáticas relacionadas ao PAR, fruto de pesquisas desenvolvidas, orientadas e publicadas no Brasil, entre 2007 e 2017.

2.5 O CORPUS DA PESQUISA

A composição do *corpus* da pesquisa ocorre depois que já estão estabelecidos o tema, a questão norteadora e os objetivos. Considerando os aspectos já apresentados e a intenção de se debruçar sobre a produção científico-acadêmica sobre o Plano de Ações Articuladas, neste ponto do texto iremos apresentar os elementos que o compõem.

Inicialmente foram identificados os **materiais empíricos** parte da análise: teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em periódicos nacionais e capítulos de livros (ou mesmo a obra completa quando for o caso).

A opção em trabalhar com o conjunto é justificada pela intenção explícita de buscar como a *produção acadêmica-científica* estudou o PAR. Quando usamos essa expressão, procuramos integrar as produções que possuem maior representatividade entre os autores e grupos de pesquisa na atualidade, conferindo inclusive pontuação para pesquisadores e programas de pós-graduação. Haveria ainda, em grau menor de importância, as publicações em eventos de área, em que as comunicações orais e painéis são apresentados. Contudo, tais textos não farão parte deste trabalho. Isso já foi explicado anteriormente

Para que esses materiais fossem identificados, fez-se necessário delimitar um **descriptor**. Neste caso foi o nome exato do programa governamental: Plano de Ações Articuladas, com a associação da sigla PAR.

O **recorte temporal** desta pesquisa foi associado ao tempo de lançamento do referido programa e à possibilidade de ser inserido na feitura desta tese. Então optou-se por o período compreendido entre o ano de 2007 e 2017 (inclusive).

2.5.1 Teses e Dissertações

A busca por teses e dissertações²⁹ foi feita em duas **bases de dados**: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Com o descriptor “Plano de Ações Articuladas – PAR”, efetivou-se a busca aos programas de pós-graduação em Educação, área de Ciências Humanas. Pelo interesse em saber se além dos programas de Educação outros estivessem buscando compreender ou estudar o PAR - uma vez que essa política envolve recursos financeiros e relações intergovernamentais, aspectos não específicos da área educacional - incluímos os programas inseridos na área de Ciências Sociais Aplicadas.

O primeiro exercício foi a busca no BTD da CAPES. O pesquisador se depara com a necessidade de indicar a palavra-chave que utilizará para sua busca, bem

²⁹ Teses e dissertações são produções que apresentam certa finalidade, qual seja: a formação de pesquisadores. Apresentam pesquisas concluídas, no período de realização do curso de Mestrado ou de Doutorado.

como, o ano a que se refere. Partindo daí, além de selecionar outros campos como instituição, ano base, nível da pesquisa, área de avaliação do programa, chegar-se-á a uma listagem dos trabalhos relacionados ao interesse da pesquisa.

Por isso, uma garimpagem se faz necessária, pois o refinamento dos dados necessita do olhar atento do pesquisador para saber se os trabalhos localizados atendem ao seu foco de interesse. Assim, ao identificar um trabalho, o próximo passo é a leitura de um conjunto de informações, que, se, devidamente preenchidas pelos sujeitos que as lançaram na base de dados poderá informar: email do autor; palavras-chave, área do conhecimento, banca examinadora; linha de pesquisa; agência financiadora, idioma, dependência administrativa, que podem auxiliar na compreensão do conjunto observado e o próprio resumo. No entanto, para ter acesso ao trabalho completo é necessário que se faça a busca em outras bases, como a página do programa de pós-graduação, ou banco de dados das próprias instituições, geralmente denominados repositórios.

Para complementarmos a pesquisa, utilizando o mesmo descritor, fizemos uso do banco de dados da BDTD do Ibict, que permite a busca das informações já descritas no BDT da CAPES, porém admite que seja acessado o texto do trabalho na íntegra por meio de um link para download.

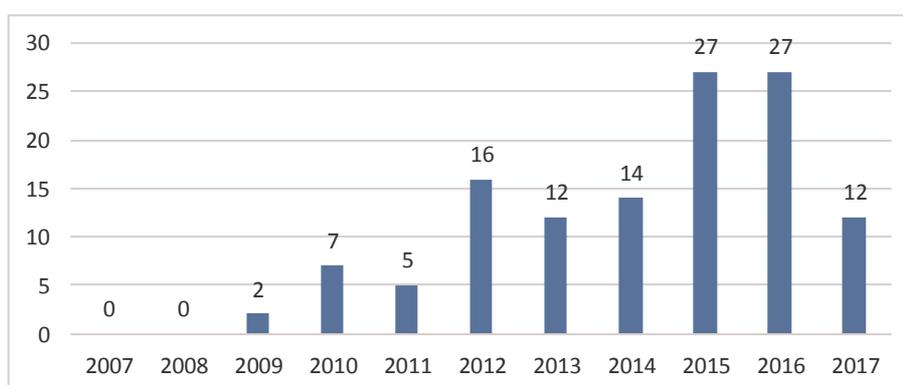
As consultas nessas bases de dados ocorreram majoritariamente no mês de agosto de 2017, sendo complementadas em março de 2018 para que os dados inseridos no segundo semestre de 2017 pudessem ser integrados à pesquisa. Como as plataformas não são alimentadas imediatamente após uma sessão de arguição pelos programas, esse segundo momento foi necessário para que os trabalhos apresentados ao longo de 2017 fossem contemplados.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento de todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período considerado. A busca na Plataforma da CAPES localizou 116 trabalhos entre dissertações e teses publicadas no período delimitado para a pesquisa. No Banco de Dados Ibict, foram identificados 39 trabalhos. O cruzamento desses 155 trabalhos, além de mostrar que não tivemos publicações específicas sobre a temática nos dois primeiros anos de vigência do PAR (2007 e 2008), permitiu identificar os trabalhos que se repetiam, ou seja, estavam publicados nas duas bases. Com a eliminação do repetido, chegamos ao número de 122 objetos desta primeira tarefa.

Cabe destacar que apenas um trabalho constava no Ibict e não era citado no BTB da CAPES, uma variação muito pequena para considerar uma base mais completa que outra. Identificou-se na Plataforma Ibict uma dissertação defendida em 2014 registrada como do ano de 1997, ano em que o PAR ainda não havia sido desenhado.

Em relação ao período em que foram publicados os 122 trabalhos, possuímos as seguintes informações:

Gráfico 1 - Distribuição das publicações entre os anos de 2007 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora.

De um modo geral, evidencia-se que nos dois primeiros anos do PAR não houve trabalhos nos formatos de teses e ou dissertações, possivelmente pelo conhecimento ainda incipiente que os pesquisadores possuíam sobre o tema, pelo caráter de novidade. Ao longo dos anos, a pesquisa vai tomando corpo, assumindo um espaço maior, sendo destaque os resultados dos anos de 2015 e 2016. Sobre a temporalidade da pesquisa, voltaremos a nos referir no próximo capítulo.

Os buscadores dos Banco de Dados utilizados e já citados anteriormente não podem ter seus resultados considerados como prontos, finais. A lapidação dos dados carece do olhar do pesquisador. Identificamos trabalhos que poderiam ser analisados, contudo apresentavam links errôneos ou mesmo indisponíveis para consulta externa às bases de dados. Nesse caso, procurou-se estabelecer contato com os autores, orientadores, ou mesmo com as secretarias dos programas, para o que tivemos retorno parcial, algumas vezes informando o não contato com o ex-aluno, e a não apresentação (depósito) da versão final.

Após a identificação de todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, desenvolvidas nos programas de pós-graduação considerados nesta

tese, a segunda etapa da pesquisa consistiu na seleção da produção acadêmica constituindo o *corpus* de análise.

As inclusões dos trabalhos no *corpus* de análise estiveram condicionadas à relação com a área da Educação, com a possibilidade de acesso ao texto completo e ainda a relação com o descrito PAR na busca.

Com a leitura flutuante dos títulos e resumos dos 122 trabalhos, excluíram-se aqueles que não conseguimos obter acesso ao texto na íntegra (3), e os relatórios que não eram da área da Educação (4). Com tal ajuste, passamos a trabalhar com 115 materiais: 32 teses e 83 dissertações.

A leitura oportunizou um primeiro contato focado na análise da produção. Foi o momento em que se começou a estruturar um banco de dados a partir das informações: autor/a, instituição, orientador/a, ano de conclusão, resumo e palavras-chave, organizados em planilhas, com o intuito de facilitar o acesso às informações posteriormente.

Importante relatar que o trabalho até essa etapa envolveu dois momentos: a quantificação e a identificação dos dados bibliográficos, buscando relacionar a produção a um período delimitado em anos, e a informação do curso ao qual o pesquisador está integrado. Em um segundo momento, buscaram-se outras informações que deixassem claro a aproximação do trabalho com o objeto.

Um novo exercício foi realizado para identificar a intensidade da relação da tese ou dissertação com o tema PAR, e assim criamos quatro critérios de agrupamentos:

- A. o PAR como objeto de estudo – a pesquisa possui interlocução direta com o PAR: 51 dissertações e 25 teses = 76 trabalhos;
- B. o PAR estudado em relação direta a um objeto de estudo: 17 dissertações;
- C. o PAR apontado em meio a um conjunto de políticas ou legislações do período analisado, sem, contudo, ser estudado no trabalho: 11 dissertações e 1 tese = 12 trabalhos;
- D. o PAR apenas mencionado: 4 dissertações e 6 teses = 10 trabalhos.

A preocupação de identificar a relação direta com o tema PAR ocorreu mediante as leituras mais criteriosas dos trabalhos, para além dos títulos, resumos e palavras-chave. Como já exposto, há uma relação de escolhas dos autores para o que preferem dar destaque, o que poderia excluir um trabalho que nos interessasse, caso atentássemos apenas para um dos itens. Além desse fator, existe também o

sistema de busca que identifica trabalhos relacionados ao PAR apenas pelo fato de o programa federal ter sido mencionado uma vez na extensão do trabalho, ou mesmo nas referências bibliográficas.

Com esse agrupamento, foi possível destacar os trabalhos que evidenciam a relação direta com o tema proposto, e aqueles que em alguma medida o circundam de modo mais periférico. Uma das razões para essa menção acessória diz respeito à identificação de trabalhos relacionados a pesquisas macro, cuja centralidade encontra ligação direta com o Plano de Ações Articuladas, como no exemplo:

Esta pesquisa analisa o papel do Município nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental. Mais precisamente, discute a atuação do Município na formulação e na execução dessas políticas. Inscreve-se como componente do conjunto de pesquisas que integram os esforços investigativos da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte [...] (RABELO, 2014, p. 20).

E a relação explicitada em nota de rodapé, caracterizando os estudos da linha de pesquisa, aproxima o autor a um conjunto de pesquisadores articulados ao PAR. Ao afirmar que o foco das pesquisas atuais na referida linha é a “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011”. Tal pesquisa, ele afirma, objetiva analisar a implantação do PAR como política pública no contexto das atuais políticas educacionais. (RABELO, 2014, p. 20).

Contudo, o trabalho de tese do referido autor, centrou sua atenção no seguinte objetivo geral: “Analisar o papel exercido pelo Município nas políticas de formação continuada de alfabetizadores, [...] tendo como referência as relações intergovernamentais estabelecidas nessa tarefa. (RABELO, 2014, p. 35).

Ao realizar a análise sobre o papel atribuído e o papel exercido de modo colaborativo entre Estado e União, para estabelecer políticas de formação de professores alfabetizadores, o autor menciona, de modo ilustrativo, o PAR: “[...] algumas ações efetivadas na intervenção direta da União nos municípios, como o atual PAR (Plano de Ações Articuladas)”. (RABELO, 2014, p. 253).

Ao longo do texto, o autor não fez outra menção ao PAR, tampouco análises relacionadas à política em específico, centrando suas considerações sobre os processos formativos dos professores alfabetizadores.

Os recortes permitem dizer que a pesquisa mencionada possui uma relação com o conjunto das pesquisas atualmente estudando as relações federativas nas políticas educacionais, e que configuram um quadro relevante de contribuições.

Contudo, ao não estudarem o PAR como um ponto central, os 22 trabalhos, classificados como C e D (relacionados no apêndice A) não farão parte do conjunto analisado nesse *estado da arte*.

Considero relevante observar que pode-se evidenciar uma falsa impressão sobre a produção do PAR quando nos deparamos com situações como a exemplificada anteriormente. Em razão da pesquisa macro que versa sobre o PAR, os trabalhos decorrentes podem ou não abordar o PAR, mediante definições de objeto e tema, mesmo que continuem sob o mesmo guarda-chuva. De tal forma que as buscas em plataformas ou bancos de tese podem evidenciar a relação. Romanoviski e Ens (2006) já alertaram que os achados necessitam ser avaliados para compreender se, de fato, tal vinculação é existente.

Com a seleção de **93 relatórios: 25 teses e 68 dissertações** procederemos com as análises em dois conjuntos de dados complementares. A materialidade da produção selecionada será analisada utilizando indicadores bibliométricos³⁰ quantitativos e qualitativos. Os primeiros referem-se aos aspectos gerais da produção acadêmica (ano de publicação dos trabalhos, procedência institucional dos autores, por exemplo). Os aspectos textuais representam os indicadores qualitativos: objetivos, metodologia, conclusões, dentre outros. No apêndice do trabalho encontram-se quadros elaborados sobre essas condições.

Mesmo que do conjunto de dados, possamos fazer dois agrupamentos (quantitativo e qualitativo) não serão cartesianamente apresentados, uma vez que para os propósitos que nos lançamos são considerados conexos e não excludentes. A compreensão das dimensões de análise do PAR que propomos no capítulo 4 necessitam das duas abordagens em relação aos dados.

³⁰ De maneira geral, a bibliometria pode ser definida como um conjunto de leis e princípios aplicados a métodos estatísticos e matemáticos que visam o mapeamento da produtividade científica em periódicos, autores e representação da informação. (CAFÉ; BRASCHER, 2008).

2.5.2 Artigos em periódicos nacionais

Por entender que os periódicos representam significativamente a produção da pós-graduação e que os artigos³¹ tenham o efeito de disseminar os resultados desta produção é que buscamos na área das Ciências Humanas, subárea Educação, os periódicos nacionais de referência na área de gestão e políticas educacionais.

As características dos artigos neles publicados, e não dos periódicos, são objeto deste tópico. Serão estudadas aqui características dos artigos relativas à autoria e aos temas abordados. Não há, entretanto, pretensão de julgar a qualidade das pesquisas ou dos textos, o mérito da abordagem ou a técnica de pesquisa escolhida pelos autores.

A pesquisa foi iniciada pela seleção das revistas que atendessem aos seguintes critérios: representatividade junto à comunidade acadêmica, com acesso aberto on-line, ou que pudesse ser acessada por meio da Biblioteca Unisinos, considerando os extratos A1, A2 e B1. Com essa, acredita-se ser possível mapear a produção da comunidade que vem pesquisando o PAR, em revistas de periodicidade garantida.

A identificação dos periódicos da área exigiu uma seleção da aproximação da área de gestão e de políticas ou que esta temática tivesse espaço para avaliação entre os pares.

Ao utilizar a ferramenta disponibilizada pela CAPES³² e selecionar a opção *classificação de periódicos quadriênio 2013-2016*, área de avaliação *educação*, o pesquisador se depara com 121 periódicos A1, 380 registros para A2 e 542 na classificação B1. No conjunto de 1.043 registros, encontram-se os periódicos nacionais e estrangeiros, bem como, diversas temáticas que encontram afinidade com a educação (Artes, Linguagens, Psicologia, por exemplo).

Limitamos a pesquisa aos periódicos nacionais, e em muitos casos, o nome da revista já nos anunciava que o PAR não seria um tema do escopo daquela publicação, pois evidenciava a relação com a Filosofia, com a Cultura, a Linguística,

³¹ Artigos em grande medida apresentam resultados de pesquisas concluídas, ou com processo bastante avançado de elaboração o que já permite a socialização de dados relevantes.

³²

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

por exemplo. Em outros casos, foi necessário buscar a página da revista e analisar seu foco para decidir se estaria no rol que estávamos tentando compor.

Acredito que descrever um pouco sobre essa etapa pode auxiliar a compreender a tarefa de um pesquisador, o qual se detenha a lidar com os textos e artigos de seus pares como fonte de pesquisa. Também é um serviço árduo, e que, por vezes, não explicada em detalhes, pode criar a ilusão de que basta escrever uma palavra-chave e todo o material estará adequado ao interesse do pesquisador.

Exige muitas investidas, atenção e leitura. Em alguns casos, foi necessário olhar os sumários de diversas edições, pois o buscador não identificava os textos, que sabíamos existentes, por contato anterior ou mesmo já referenciados.

As dificuldades para acessar materiais em bases de dados, especificamente de periódicos, já foi registrada pelas pesquisadoras Vermelho e Areu:

Foram várias as situações em que tivemos dificuldade de acessar os textos solicitados em função das instituições depositárias não disporem do material, apesar de ele contar nas bases de dados de consulta. Infelizmente, esses problemas nos mostraram que o tratamento dado aos periódicos em várias instituições brasileiras tem deixado muito a desejar dificultando o acesso a um veículo que tem canalizado boa parte da produção científica de ambas as áreas e, dentro da nova política da pós-graduação, é considerado elemento de avaliação da produção do pesquisador e dos próprios programas de pós-graduação. (2005, p. 1415).

Percebe-se que as facilidades na coleta dos materiais ainda não avançaram no mesmo ritmo que o calendário, pois passado um pouco mais de uma década ainda nos deparamos com questões semelhantes.

Em relação ao inventário de artigos, utilizou-se a Biblioteca Eletrônica da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. O parâmetro de 2007 foi natural para o início da atividade, pois data de lançamento do PAR, e delimitamos a busca inclusive para o ano que estávamos realizando a coleta, 2017. Isso, por entender que a rotina da publicação de um artigo é distinta e dinâmica, e vários periódicos já publicam sua última edição antes mesmo de finalizar o calendário anual. Mesmo assim, para evitar que algum trabalho não fosse considerado, revisitou-se posteriormente cada portal de periódico para garantir que a consulta incluísse a última edição, de cada revista selecionada, do ano de 2017.

Na base *SciELO*, existe um limite dos dados que podem ser visualizados antes de acessar de fato o trabalho, são inexistentes dados como: email do autor; agência

financiadora, instituição de origem do autor, diferentemente dos portais de buscas de teses e dissertações.

Os critérios estabelecidos (filtros de busca) para o levantamento de artigos foram: a) publicado entre 2007-2017; b) periódicos (todos); c) idioma (português); d) publicação da área da educação, e) país de publicação (Brasil), utilizados mediante a disponibilidade das ferramentas de busca.

Do número inicial de 1.043 periódicos da área, realizou-se a segunda filtragem, identificando título do periódico e afinidade com a gestão e políticas educacionais, pois interessavam apenas as revistas que publicassem artigos sobre o PAR. O resultado dessa seleção foi uma listagem de 23 periódicos, e esse passou a ser o universo de análise em termos de quantidade de periódicos.

Com a seleção dos periódicos, a próxima fase envolvia a leitura dos sumários de todos exemplares publicados para a identificação de artigos relacionados com o PAR, pois nem todos os textos teriam que ser lidos. A visualização do sumário de cada edição ocorreu na página da própria revista, na maioria das vezes.

A seguir, apresentamos o nome dos periódicos, quantidade de textos selecionados, já relacionando com a classificação Qualis.

Quadro 3 - Identificação dos periódicos em relação a classificação Qualis CAPES e o número de artigos que abordam o PAR

| Classif. | Nome Periódico | Nº artigos |
|-----------------|---|-------------------|
| A1 | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) | 4 |
| | Educação & Sociedade | 1 |
| | Educação em Revista (UFMG) | 1 |
| | Educação (UFSM) | 1 |
| | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação | 6 |
| | Pro-Posições (UNICAMP) | 1 |
| A2 | Acta Scientiarum: Education (UEM) | 1 |
| | Educação e Cultura Contemporânea (Estácio) | 1 |
| | Educação (PUC - Porto Alegre) | 1 |
| | Perspectiva (UFSC) | 1 |
| | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) | 14 |
| | Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade (UNEB) | 1 |
| | Revista Educação em Questão (UFRN) | 9 |
| B1 | Atos de Pesquisa em Educação (FURB) | 1 |
| | Cadernos de Educação (UFPEl) | 1 |
| | Educação em Perspectiva | 1 |

| | |
|----------------------------------|---|
| Educação: Teoria e Prática | 1 |
| Jornal de Políticas Educacionais | 2 |
| Linhas Críticas | 1 |
| Quaestio | 1 |
| Revista Roteiro | 2 |
| Revista Série Estudos | 9 |
| Retratos da Escola | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a leitura de resumos - e eventualmente nos seus textos completos foi organizado um quadro com algumas informações como: Qualis, nome do periódico, título, autores (nº e nomes), ano, período, volume, número, páginas, local de publicação, procedência institucional dos autores, objetivo, metodologia, resultados, palavras-chave e relação entre os autores.

Os resumos dos artigos foram o ponto de partida para a elaboração de uma síntese preliminar, a qual compõe o acervo da pesquisa, e que possui a catalogação de todos os artigos, devidamente numerados. O texto na íntegra foi consultado para incluir além do título, os autores, o ano de publicação, o campo empírico da pesquisa, os objetivos, as problemáticas, a metodologia empregada, o referencial teórico - analítico, as conclusões e a relação entre o autor e o PAR.

Optou-se pela realização desses dois instrumentos, pois no quadro, trabalhamos com informações mais resumidas e com o objetivo de realizar a análise de alguns dados de modo quantitativo. O arquivo com informações textuais permite o uso de mais caracteres, não impondo limites para a síntese e representam os indicadores qualitativos.

A busca totalizou 62 artigos, que estão assim distribuídos, quanto ao ano de sua publicação:

Tabela 1 - Distribuição temporal dos artigos em relação ao Qualis CAPES

| | A1 | A2 | B1 | Total |
|------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| 2008 | 1 | - | - | 1 |
| 2011 | - | 1 | 1 | 2 |
| 2012 | 3 | 2 | 11 | 16 |
| 2013 | 2 | 1 | - | 3 |
| 2014 | 2 | 8 | 1 | 11 |
| 2015 | 2 | 1 | 4 | 7 |
| 2016 | 1 | 10 | 2 | 13 |
| 2017 | 3 | 5 | 1 | 9 |

| | | | | |
|-------|----|----|----|----|
| Total | 14 | 28 | 20 | 62 |
|-------|----|----|----|----|

Fonte: Elaborado pela autora.

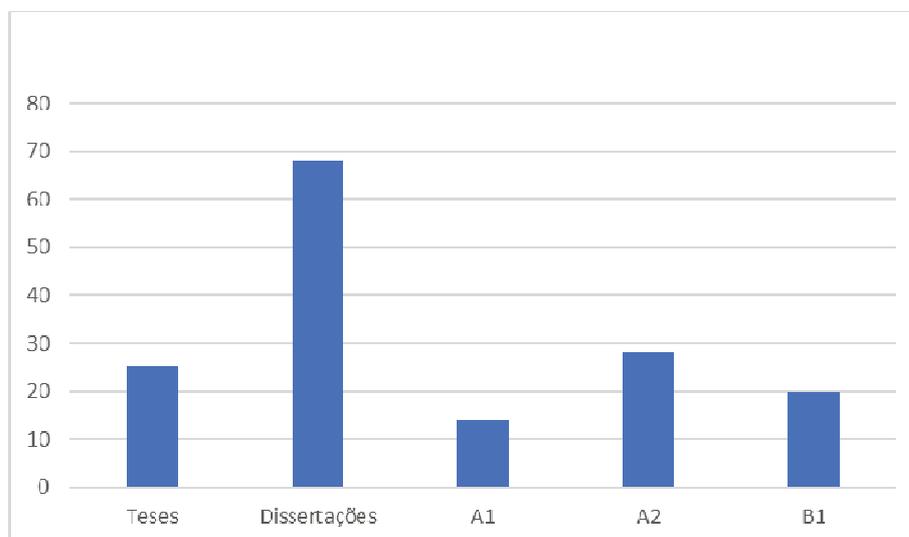
Em relação ao período de publicações, em três momentos, evidencia-se um acréscimo de publicações: os anos de 2012, 2014 e 2016. O fato de que o processo de avaliação pelos pares pode ser demorado, além de que a editoria possui prazos e número de páginas para os números anuais, não permite que se afirme alguma relação das datas de publicação com os ciclos do PAR.

A leitura mais aproximada, visitando a página de cada revista e consultando seu sumário, foi fundamental para a garantia de que o tema PAR de fato fosse central nos artigos selecionados.

Do mesmo modo que nos deparamos com certa falta de dados nos resumos das teses e dissertações, o estudo em artigos demonstrou que esse campo do artigo, por vezes, não repassa ao leitor de forma clara alguns aspectos. No caso das revistas, pode-se levar em consideração que a heterogeneidade dos textos (resumos) é diretamente influenciada pela própria editoração que indica o que deve ser apontado, e o espaço a ser utilizado (número de caracteres). Quando o resumo foi insuficiente para identificar a inclusão, realizou-se a leitura do texto completo.

Uma comparação entre o número de trabalhos localizados e o tipo a que se refere pode ser acompanhada no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES e nos periódicos nacionais (2009-2017)



Fonte: Elaborado pela autora.

Preponderam as dissertações, na sequência o maior número é de artigos publicados em revistas com classificação A2. Posteriormente teses, artigos em revistas B1 e por fim, os artigos em revistas A1.

2.5.3 Livros e capítulos de livros

Os livros constituem uma modalidade importante nas diversas áreas do conhecimento, por meio dele são veiculadas produções artística, tecnológica e científica. São referências para a construção de campos de conhecimento na comunidade acadêmica mundial.

A elaboração e publicação de livros comporta singularidades face aos periódicos. Isso ocorre desde a sua dimensão em volume de páginas, como na metodologia empregada para a distribuição dos capítulos internamente,

Mapear a produção que versa sobre uma política educacional é um esforço imenso, e de modo mais peculiar ainda se constituiu a forma como se agruparam capítulos de livros e livros ao conjunto de materiais empíricos da pesquisa.

A consulta em pesquisas publicadas, sobre o *estado da arte*, evidencia que livros configuram um produto praticamente não analisado. É possível que a dificuldade de ter acesso ao que foi veiculado tanto na forma impressa quanto digital seja parte das razões de os pesquisadores não investirem na análise desse material.

Assim, ao conjunto de desafios da tese, associaram-se a localização de materiais e a criação de um protocolo próprio para o manuseio:

- a) definição dos descritores para direcionar as buscas realizadas;
- b) localização dos livros e capítulos mediante:
 1. acesso a sites de editoras com linha específica para educação;
 2. consulta às referências indicadas em materiais analisados;
 3. busca no Google com a associação de termos “livro + Plano de Ações Articuladas”;
 4. acolhimento de sugestões de leitura de colegas, professores e orientadora.
- c) estabelecimento de critérios para a seleção dos livros e capítulos: que destacassem o PAR em seu texto, como elemento de estudo;
- d) levantamento de livros e capítulos para catalogação;

e) leitura dos trabalhos com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e as principais conclusões/resultados;

f) organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas entre as obras;

g) análise e elaboração das conclusões preliminares.

Este processo foi desenhado especificamente para atender às necessidades desta tese. Contudo, poderão servir de base para que se desenhem outros.

Na organização de planilha própria, tanto dos livros quanto dos capítulos, registraram-se os seguintes dados: meio de divulgação do livro ou capítulo, relação com programa de pós-graduação; ano de publicação; *International Standard Book Number* (ISBN), nº de páginas; nome da produção, nome da editora, tipo de editora, distribuição, acesso, natureza da obra e do conteúdo; informações sobre os autores.

Foram identificados 11 livros cuja centralidade era diretamente vinculada ao PAR e 9 capítulos inseridos em obras de contexto mais amplo e também se referiam ao PAR.

2.5.4 A organização dos dados

Como a pesquisa envolveu diferentes bancos de dados, e a grande maioria não possibilita a sua exportação, foi necessário construir uma ferramenta de trabalho que permitisse registrar os dados. Recorreu-se ao programa Microsoft Excel para a organização dos elementos em planilhas, com a possibilidade de criarem-se filtros para reunir dados de um mesmo aspecto, quantificá-los e criar quadros e gráficos. Esse tipo de recurso para trabalho com dados permite melhor localizar, conferir e selecionar informações necessárias às análises.

O estudo dos diferentes trabalhos também se baseou na elaboração de resenhas as quais buscaram evidenciar os seguintes itens: temática abordada, forma de abordagem e metodologia empregada, referencial teórico, contribuições e/ou lacunas para o campo de pesquisas sobre o PAR.

Considera-se aqui importante destacar que a escrita científica, pelas razões de orientação institucional, para cada um desses modelos, exige escolhas dos

autores. Em face disso, os agrupamentos para análise nem sempre irão convergir, contudo devem estar relacionados à proposta inicial da pesquisa.

Com a ferramenta Microsoft Word, foi possível organizar um documento de catalogação dos trabalhos, reunindo dados que seriam utilizados sem a necessidade de consultar todas as produções inúmeras vezes. Esse catálogo foi organizado da seguinte forma: um cabeçalho com o sobrenome, seguido do nome do autor do trabalho; título do trabalho; local (cidade) de produção; data (ano) de defesa; natureza da pesquisa (dissertação de mestrado ou tese de doutorado); nome da instituição; nome do orientador. Abaixo dessas informações, através de um exercício de copiar e colar, adicionamos os resumos de cada um dos trabalhos, bem como, as palavras-chave. Para dinâmica de uso, os trabalhos estão organizados em ordem decrescente de ano, sempre começando pelas teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos relacionados a livros. Atribuíram-se cores distintas para cada um desses materiais e a configuração de um sumário também foi primordial para a localização das informações. É intenção desta pesquisadora continuar alimentando esse arquivo de informações conforme forem localizadas produções nos próximos anos. Manteve-se nesse conjunto os trabalhos identificados nas consultas de banco de teses e dissertações já descritas, mesmo aqueles não analisados nesta tese.

Os modelos utilizados para a organização da empiria (distintas planilhas, com agrupamentos de informações de acordo com o tipo de texto estudado) e a catalogação propriamente dita encontram-se no acervo da pesquisa informado anteriormente e disponibilizado na *web*.

A alimentação das planilhas do Excel foi feita de modo concomitante à elaboração do catálogo, contudo como um maior número de dados foi explorado, as informações foram cadastradas diretamente nas planilhas, que com o uso de filtros permitiram a relação de dados compatíveis entre si.

Na planilha inicial de trabalho, cada célula trouxe uma das categorias utilizada na organização e na identificação das informações referentes a cada pesquisa localizada, para construir uma visão da totalidade da produção acadêmica.

Organizaram-se, posteriormente, planilhas para cada um dos itens pesquisados. No caso de teses e dissertações, as células ficaram assim estabelecidas: **Tipo**, referente à aproximação com o tema: A, B, C ou D; **Foco**: o PAR ou outro objeto vinculado; **Número** do trabalho conforme os dados inseridos; **Data**: conclusão do trabalho; **Código do trabalho**: utilizado nas cópias físicas D1,

D2, ... para dissertações e T1, T2, ... para teses e assim sucessivamente; **Tipo de pesquisa:** mestrado (acadêmico ou profissional) ou doutorado; **Curso:** nome do curso; **Autor:** nome do pós-graduado; **Título** do trabalho; **Programa** ao qual está vinculado; **Instituição** onde o trabalho foi formalizado; **Local** do PPG cidade onde está localizado; **Linha** de Pesquisa; a **natureza da instituição** pública (estadual / federal) ou privada; **Orientador:** nome; **Número** de folhas do trabalho completo; **Estado** onde foi produzido o trabalho; **Região brasileira** onde está situado o PPG; **palavra-chave** 1, 2, ..., até a palavra-chave 6; **Objetivo geral, objetivo específico** 1 e 2; **Abordagem** do problema (qualitativa, quantitativa, qualiquantitativa); **Caracterização** da pesquisa (bibliográfica, documental, levantamento, estudo de caso, pesquisa-ação, etnográfica; estado da arte); **Procedimentos** de coleta de dados (entrevista, questionário, documentos, observação); **Fontes** de informações (orais, documentais, bibliográficas); Tipo de **Análise** dos dados (análise de conteúdo, análise documental, análise de discurso, outros); **Alinhamento** teórico (materialismo histórico-dialético, estudos foucaultianos, Ciclo de políticas, outros); **Período** estudado; **Problema/Questão** norteadora; **Hipótese;** **Categorias** de Análise utilizadas pelos pesquisadores; **Ciclo** do PAR; **Achados** 1, Achados 2; **Dimensão** 1 PAR; Dimensão 2 PAR; Dimensão 3 PAR; Dimensão 4 PAR; **População** envolvida; Tipo de **empíria** (escola, município, estado); **Quantidade** de locais de empíria; **Local** do campo empírico; **Estado** do campo empírico; **Financiamento** da Pesquisa; **Membro** banca 1; Membro banca 2; ... até Membro banca 6; **Relação** com outros projetos/pesquisas.

A escolha dessas categorias, a qual não foi completamente definida no início do levantamento, atendeu aos interesses desta pesquisa/pesquisadora e poderiam ser configuradas de outro modo, pois não existe uma recolha de dados melhor do que outra, apenas aquelas que priorizam a seleção de maior volume de informações. O fundamental é que a seleção de dados esteja vinculada aos objetivos e à problemática da pesquisa em curso, ou mediante o trabalho exploratório, identificar as informações utilizadas para a continuação da pesquisa em próximo momento.

Além disso, nem sempre o pesquisador consegue preencher os dados das categorias pela incompletude de informações nos locais onde se pode estabelecer consulta. Após inúmeras leituras dos títulos, resumos, palavras-chave e, por vezes, o trabalho completo, foram retiradas as informações que estavam especificadas pelo

autor de cada trabalho. Nos casos que o autor não fez registro de um dos dados, a célula foi preenchida com o acréscimo de termo PD – por dedução, se assim fosse possível, ou então deixando vazio o campo. O trabalho não teve a intenção de aferir a veracidade do uso das metodologias, procedimentos ou demais informações dos textos.

O formato de artigo, como publicação científica de maior circulação, nem sempre evidencia todos os dados possíveis de localizar em teses e dissertações. A tabela construída constituiu-se dos dados possíveis de levantar e tabular atendendo à maioria dos textos. Assim, iniciou-se atribuindo um **número** para cada artigo localizado, na sequência foram preenchidas células com as seguintes informações: Classificação **Qualis**; Nome do **Periódico**; **Título** do Artigo; Identificação dos **autores** 1, 2, 3 e 4; o **ano** de publicação, **período**, **volume** e **número** do periódico, número de **páginas**; **local** de publicação; **objetivo**; **metodologia** e **resultados**; **palavras-chave** 1, 2 e 3; relação com programa de pós-graduação; *International Standard Serial Number* (ISSN), e finalizou-se criando uma categoria que foi **vínculo** da publicação com outro trabalho, pois essa nos diria se o teor do texto estava circulando apenas naquele artigo ou se fruto de tese, dissertação ou pesquisa. Ainda possibilitou identificar se além desse formato tivesse sua divulgação em capítulos de coletâneas ou livros.

Em relação aos livros e capítulos de livros, os dados inseridos nas planilhas dizem respeito a: **meio de divulgação** do livro ou capítulo, relação com programa de **pós-graduação**; **ano** de publicação; *International Standard Book Number* (**ISBN**), nº de **páginas**; **nome** da produção, nome da **editora**, **tipo** de editora, **distribuição**, **acesso**, **natureza** da obra e do **conteúdo**; informações sobre os **autores**. Ainda tabularam-se as informações sobre **aspectos estruturantes**: objetivo, metodologia, problemática e principais considerações finais.

2.5.5 Análise dos dados

A etapa de análise de dados constituiu-se de várias leituras dos materiais e informações coletados e organizados. A necessidade de aproximação dos dados de modo analítico exigiu uma leitura inicial com um roteiro pré-definido das informações que seriam recolhidas. Além disso, o trabalho de análise demandou outros momentos de leituras.

A leitura inicial buscou uma visão panorâmica, através da qual se consideraram dados sobre o autor, instituição e o tema investigado. As leituras posteriores tiveram como foco as informações de cunho teórico-metodológico dos trabalhos. Além disso, uma leitura transversal dos dados se fez necessária para estabelecer relação entre o individual e um conjunto de semelhanças, e assim permitir uma visão interpretativa.

As etapas de análise seguem a lógica utilizada por Romanowski (2000) e foram adaptadas para esta pesquisa:

- a) leitura inicial com foco em dados sobre o autor, o programa de pós-graduação em educação a que se vincula a pesquisa, o tema e a contextualização das problemáticas investigadas;
- b) leituras para identificação de objetivos propostos, linha epistemológica adotada, análises teóricas efetivadas, abordagem metodológica, procedimentos, análise de dados e conclusões do trabalho;
- c) leitura direcionada a verificar as relações estabelecidas entre o pesquisador e a pesquisa, bem como, a motivação para a realização da investigação;
- d) leitura verticalizada: análise de cada um dos textos individualmente procurando seus nexos internos;
- e) leitura horizontal: observando as situações semelhantes obtendo uma visão de conjunto.

Compreender as relações estabelecidas entre as diferentes pesquisas, tendo em vista a composição do estado arte sobre o PAR, exigiu a construção de uma síntese que apresentasse os aspectos já estudados em relação a essa política, e as lacunas, ou os espaços em que novas pesquisas possam ser direcionadas.

A abordagem utilizada para as análises considerou ênfase ao conteúdo objetivo de cada trabalho, de modo que, mediante às situações apresentadas, fosse possível elaborar as dimensões de análise que serão foco do próximo capítulo.

2.5.6 A estrutura do relatório

A organização deste relatório objetiva compreender como se dá a produção do conhecimento sobre as políticas educacionais, em especial sobre o PAR; também intenciona perceber as problemáticas e implicações decorrentes da implementação do PAR.

Para tanto, a análise dos materiais selecionados pretende indicar:

- as ênfases e temas abordados nas pesquisas;
- os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações;
- os vínculos que possuem os pesquisadores e o PAR;
- a relação entre as pesquisas desenvolvidas e os campos empíricos, quanto aos entes federados;
- limites, desafios, sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores;
- contribuições das pesquisas para se pensar políticas que envolvam os entes federados;
- contribuições das pesquisas sobre o processo de implementação das políticas.

A compreensão desse conhecimento considera as respostas ao conjunto das questões norteadoras apresentadas, em especial no capítulo 1. Como apoio, foram organizadas uma série de quadros, tabelas e gráficos explorados na sequência do trabalho.

2.6 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: DIMENSÕES DE ANÁLISE

Esta parte do trabalho evidencia o contexto da produção das pesquisas sobre o PAR nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Apresenta o quadro geral do material estudado, destacando pontos principais das teses, dissertações, artigos e capítulos de livros examinados. Inicialmente se expõem as características gerais da produção, ou seja, são elencadas as variáveis que circundam os aspectos institucionais e circunstanciais da pesquisa.

2.6.1 Caracterização das Dimensões

Há várias formas de desenvolver um estudo de revisão, ou seja, mapear a produção acadêmica realizada sobre o tema de pesquisa escolhido. A organização dos dados, o esclarecimento dos contextos e o resumo dos principais achados permitem apresentar de modo representativo uma área, um tema ou um campo do conhecimento.

Para a compreensão da totalidade do objeto se faz necessário que o trabalho de pesquisa envolva a criação de uma metodologia que permita estabelecer vínculos e relações entre os temas abordados nos relatórios. A organização de agrupamentos, ou mesmo de categorias³³ de análise permite que o pesquisador se dedique a entender o conjunto com o qual está trabalhando e possa lhe auxiliar na tomada de decisões, e olhar com clareza para o seu objeto. (TRIVIÑOS, 1987).

Trabalha-se com categorias, que também podem ser chamadas de temas ou itens que possam indicar aspectos representativos agrupados, e portando classificados, descritos e analisados.

De tal modo que para a finalidade de analisar o conteúdo das teses e dissertações, neste tópico destacaremos como ponto de partida as seguintes categorias: grau de titulação acadêmica; instituição de origem do trabalho; ano de defesa dos trabalhos; financiamento para bolsas de estudo, aportes teórico-metodológicos e focos temáticos.

O que se sucede nas próximas páginas é fruto de um exercício interpretativo, que lança mão em inúmeras situações dos conhecimentos prévios do pesquisador que está realizando o *estado da arte*, não mais sobre a metodologia em si, mas sobre o tema que se tem em tela. A operacionalização, o manuseio dos dados requer uma habilidade de arranjos das informações que possam ser significativas e contribuam com o avanço da pesquisa.

Em nosso caso, em razão de desconhecermos *estados da arte* que investigassem uma política de governo, não foi possível nos apoiar em nenhum desenho sugestivo de categorias temáticas utilizado por outros autores. Mesmo assim, conforme afirmado no início deste trabalho, foi na aproximação com pesquisas do tipo *estado da arte* que encontramos a possibilidade de arranjo aqui apresentada. É possível que outros modos existam e contribuam igualmente com a pesquisa em educação. Esse exercício considerou acima de tudo o diálogo com os textos das teses, dissertações, artigos e capítulos, e não é um processo apenas de coleta e de análises, mas certamente um esforço de produção de dados teóricos e metodológicos.

³³ Entende-se categoria como um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (GOMES, 2002).

A análise dessas informações permite conhecer o que se pesquisou, como se pesquisou, por quem foi pesquisado, onde e quando foi pesquisado e assim tecer um panorama da produção acadêmica sobre o Plano de Ações Articuladas, que atente também em identificar as tendências dessas investigações.

A primeira dimensão é a que denominamos **Dados Bibliométricos**, pois nesse agrupamento aplicam-se, com mais ênfase, os métodos estatísticos e matemáticos para analisar e construir indicadores sobre a dinâmica da produção sobre o PAR.

A produção científica do PAR é a segunda dimensão de análise proposta nesta tese. É o espaço do texto em que os aspectos teórico-metodológicos das pesquisas são ressaltados. Os principais aspectos dos textos, as características das pesquisas, os procedimentos metodológicos e o conhecimento de quem produziu sobre o PAR encontram-se nesta dimensão.

A terceira dimensão compreende analisar a **produção do PAR como política**, evidenciando a contribuição que os estudos sobre esse programa têm para o estudo das políticas públicas. Nesse agrupamento, busca-se, através de um processo analítico descritivo, examinar as temáticas inerentes ao que foi fruto das investigações descritas nos materiais estudados.

2.7 DADOS BIBLIOMÉTRICOS

2.7.1 Análise Bibliométrica das Teses e Dissertações

Delimitamos a amostra em **93 relatórios: 25 teses e 68 dissertações**, selecionados mediante o critério de focar o Plano de Ações Articuladas, em programas de pós-graduação na área da Educação³⁴.

Nesta etapa do *estado da arte*, indagamo-nos: “Que instituições, programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvem dissertações e/ou teses consoantes com a temática do PAR?” Para isso, as origens dos dados estão nos aspectos institucionais, área de avaliação, programas e cursos, Mestrado Acadêmico (MA), Mestrado Profissional (MP) e Doutorado (DO).

³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Dados quantitativos de programas recomendados e reconhecidos pela CAPES por instituição de ensino: grande área de Ciências Humanas e área de Educação. 2016e. Atualização da CAPES em 26 abr. 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programas/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=46&areaConhecimento=90200000>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

O foco deste tópico concentra-se em apresentar as instituições, os programas e os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e suas regiões nacionais, que desenvolveram pesquisas acadêmicas sobre o PAR (até 2017) na área de Educação, investigando, primeiramente, quais deles possuem no mínimo uma dissertação e/ou uma tese que fosse identificada com o PAR. Busca-se responder as perguntas referentes às circunstâncias de lugar, tempo, modo: quando e onde se produzem as pesquisas, num determinado tempo e lugar. (FERREIRA, 2002).

A análise dos resultados obtidos possibilitou apontar alguns aspectos sobre a produção científica, tais como: as duas **primeiras publicações** são do ano de 2009, a dissertação de mestrado em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina, de Erone Hemman Lanes, intitulada de “*Formação continuada dos professores da Educação Infantil no Oeste Catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?*”, sob a orientação da Profa. Dra. Zenilde Durli e a tese de doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de Lúcia Camini, intitulada “*A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*” sob a orientação da profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni.

Como trabalhos de **pesquisa mais recente**³⁵, entre os resultados obtidos, podemos mencionar a dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, em 2017, por Larissa Moitinho Abram, intitulada de “*O Plano de Ações Articuladas (PAR) na visão da gestão de redes de ensino paulista*”, sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, e a tese de doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará, em 2017, por Valéria Silva de Moraes, intitulada de “*Implicações do Plano de Ações Articuladas na gestão escolar do município de Belém*”, sob a orientação do Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves.

Em relação à **área de Educação**, selecionamos 34 programas dos 172 recomendados e reconhecidos pela CAPES, em razão de apresentarem, nos momentos de consulta para este relatório, trabalhos consoantes ao PAR.

Dentre outros aspectos observados, verifica-se que **a produção científica** relacionada ao PAR está crescendo, conforme revelou a análise bibliométrica

³⁵ Conforme recorte temporal desta pesquisa (2007-2017). A busca pelo ano de 2018 também evidenciou resultados, porém não serão analisados nesta tese. Exemplo: a dissertação de Mestrado em Educação de Girliany Santiago Soares “*O Plano de Ações Articuladas (PAR 2007-2011): A implementação dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Mossoró/RN*”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

realizada neste estudo, detalhada a seguir. A **distribuição anual** desses 93 trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação de Educação no país pode ser observada na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Distribuição temporal das dissertações e teses

| Ano | Mestrado | Doutorado | Total |
|--------------|-----------------|------------------|--------------|
| 2009 | 1 | 1 | 2 |
| 2010 | 5 | 0 | 5 |
| 2011 | 4 | 1 | 5 |
| 2012 | 10 | 4 | 14 |
| 2013 | 9 | 2 | 11 |
| 2014 | 5 | 3 | 8 |
| 2015 | 16 | 5 | 21 |
| 2016 | 11 | 6 | 17 |
| 2017 | 7 | 3 | 10 |
| Total | 68 | 25 | 93 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta tabela, nota-se que a produção científica, iniciada em 2009, tem um crescimento que se tornou mais expressivo no ano de 2012, com 14 trabalhos. Esse crescimento volta a se ampliar em 2015 (21 trabalhos) e apesar de diminuir nos anos seguintes, não é possível dizer que em 2017 (10 trabalhos) tenha sido o fim das publicações sobre o PAR, uma vez que esse foi o nosso ponto de corte para a consulta da produção.

O crescimento da produção de doutorado não acompanha a taxa de crescimento das dissertações. Entretanto, a diferença não é tão acentuada entre os dois tipos de curso, se observarmos como a própria pós-graduação está configurada, em especial, com o número de cursos e vagas autorizadas para mestrado e doutorado.³⁶

Não é pressuposto desta pesquisa analisar comparativamente os trabalhos dos autores em momento anterior ou posterior à produção aqui examinada. No entanto, o cruzamento de dados apontou que apenas uma autora trabalhou o tema PAR tanto no seu estudo de mestrado (SOUZA, 2010), como no doutorado (SOUZA, 2015). Outra autora foi identificada tanto na categoria aluno de doutorado como

³⁶ De acordo com os dados da CAPES, em 2018 a área de Educação possuía 184 programas, sendo 50 apenas com o curso de mestrado acadêmico, 48 apenas com o curso de mestrado profissional e 85 com os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e 1 com curso de mestrado e doutorado profissional, o que nos aproxima de 184 cursos de mestrado e 86 de doutorado. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

orientadora, pois desenvolveu tese sobre o PAR (ALCÂNTARA, 2010) e posteriormente, orientou dissertação sobre o mesmo tema (COSTA, 2015).

A partir da distribuição da produção acadêmica em relação ao **grau/título obtido**, verificou-se um predomínio de trabalhos do tipo dissertação em cursos de mestrado em Educação, apresentando 68 pesquisas, o que representa 73% da produção desenvolvida entre 2007 e 2017. Dessas, 9 foram realizadas na modalidade profissional. No mesmo período, produziram-se 25 teses de doutorado (27%) associadas ao PAR. Tal dado pode estar relacionado com os gerais da pós-graduação no Brasil, na área da educação, em que a concentração maior de cursos é no mestrado (68%) em relação ao doutorado (32%).

Quanto à **distribuição geográfica institucional**, detectamos uma forte concentração nas regiões Nordeste (20,5%) e Sudeste (23,7%). Juntas perfazem 50,7% das dissertações e teses relacionadas ao PAR. O Centro-Oeste aglutina a maior parte dos trabalhos, totalizando 27% da produção. Dados relativos as regiões Sul (16%) e Norte (13%) mostram a menor ocorrência de trabalhos.

Foram encontrados trabalhos em 14 unidades federativas, incluindo o Distrito Federal. Os **estados com a frequência de produção** maior serão mencionados a seguir, por ordem decrescente: Mato Grosso do Sul: 16 trabalhos (17,2%); Pará: 12 (13,4%); Minas Gerais: 11 (11,8%); Bahia: 10 (10,7%); Rio Grande do Sul: 10 (10,7%); Rio Grande do Norte: 8 (8,6%); São Paulo: 7 (7,5%); Mato Grosso: 6 (6,5%); Rio de Janeiro: 3 (3,2%); Paraná: 3 (3,2%); Distrito Federal: 3 (3,2%); Santa Catarina: 2 (2,1%); Espírito Santo: 1 (1%) e Pernambuco: 1 trabalho (1%). Com relação à região Norte, apenas o estado do Pará esteve representado.

Esse **conjunto de trabalhos está distribuído** em 38 Instituições de Ensino Superior (IES) e 34 Programas de Pós-Graduação. A maior **concentração desses PPG** encontra-se na região Sudeste, com 14 programas e a região com o menor número de PPG é a Norte, com dois programas, ambos da mesma instituição no estado do Pará.

Uma vez definido que a área de avaliação seria Educação, e localizados os trabalhos nesse conjunto, identificamos algumas variações na nomenclatura do PPG, com predomínio do usual “em Educação”. No quadro a seguir, destacamos os cursos representados na pesquisa que realizamos, utilizando DA - Doutorado Acadêmico; MA - Mestrado Acadêmico e MP – Mestrado Profissional para caracterizar a IES, em relação ao nome do PPG.

Quadro 4 - Relação entre nome do Programa, IES e o curso

| Nome do Programa | IES | Tipo de curso | | |
|---|--|---------------|----|----|
| | | | | |
| PPG em Educação | Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | DA | | |
| | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | DA | | |
| | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | | MA | |
| | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | DA | | |
| | Universidade Católica Dom Bosco | | MA | |
| | Universidade de Brasília | DA | | MP |
| | Universidade do Estado de Mato Grosso | | MA | |
| | Universidade do Oeste de Santa Catarina | | MA | |
| | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | DA | MA | |
| | Universidade Estácio de Sá | | MA | |
| | Universidade Estadual de Campinas | | MA | |
| | Universidade Estadual de Feira de Santana | | MA | |
| | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | | | MP |
| | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | | MA | |
| | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | | MA | |
| | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | | MA | |
| | Universidade Federal da Bahia | | MA | |
| | Universidade Federal da Fronteira Sul | | MA | |
| | Universidade Federal da Grande Dourados | | MA | |
| | Universidade Federal de Juiz de Fora | | MA | |
| | Universidade Federal de Mato Grosso | DA | MA | |
| | Universidade Federal de Minas Gerais | DA | MA | |
| | Universidade Federal de Pelotas | DA | MA | |
| | Universidade Federal de Pernambuco | | MA | |
| | Universidade Federal de São Carlos | DA | MA | |
| | Universidade Federal de Uberlândia | DA | MA | |
| | Universidade Federal do Espírito Santo | | MA | |
| | Universidade Federal do Pará | DA | MA | |
| | Universidade Federal do Paraná | | MA | |
| | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | DA | MA | |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | DA | MA | | |
| Universidade Federal Fluminense | DA | | | |
| PPG em Educação e Contemporaneidade | Universidade do Estado da Bahia | | MA | |
| PPG em Educação e Cultura | Universidade Federal do Pará | | MA | |
| PPG em Educação Escolar | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | DA | MA | |
| PPG em Formação de Professores da Educação Básica | Universidade Estadual de Santa Cruz | | | MP |
| PPG em Gestão e Avaliação da Educação Pública | Universidade Federal de Juiz de Fora | | | MP |
| PPG em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação | Universidade do Estado da Bahia | | | MP |
| | | 15 | 29 | 05 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram identificadas sete denominações para os PPG, e encontram-se representados nesse agrupamento, 15 cursos de doutorado, 29 mestrados acadêmicos e 5 mestrados profissionais.

Em relação à **natureza da instituição** ou dependência administrativa, vinculadas aos programas de pós-graduação, identifica-se 81 (87,1% de 93) correspondem a Instituições de Ensino Superior públicas e 12 (13,9%), privadas.

Dos trabalhos defendidos em instituições públicas, 65 (70% de 93) se referem às instituições federais e 16 (17,2%) às estaduais. O estado da Bahia registra o maior número de instituições públicas estaduais (4). Relativamente às instituições **federais**, há predomínio da UFPA, com 12 (13% de 93), na sequência UFRN (8), UFU (6), UFGD (6), UFRGS (6), UFMT (5), UFBA (4) e UnB (3). As universidades UFJF, UFMG, UFPel, UFPR e UFSCar com 2,1% cada e UFF, UFES, UFFS, UFMS e UFPE com 1% dos trabalhos defendidos em cada uma.

As instituições **estaduais** estão assim representadas: UEMS com 4 trabalhos (4,3% de 93); UNEB e UNESP com 3,2% e UEFS, UESB, UESC, UNEMAT, Unicamp e Unioeste com 1% cada uma.

Os 12,5% restantes referem-se a dissertações ou teses produzidas em universidades **privadas**, destacando-se a UCDB, com 5 trabalhos (5,4% de 93); UNISINOS, com 2 (2,1%) e PUC-MG, PUC-RJ, PUC-SP, UNESA e UNOESC com 1 trabalho (1%) em cada uma.

A organização e a sistematização dos dados permitiu identificar os programas nos quais há uma maior concentração de pesquisas. Estabeleceu-se o critério de que para esta tese, o programa que tivesse mais de cinco trabalhos inseridos no conjunto fosse considerado local de produção³⁷, mesmo que os programas possuam graus distintos de estruturação e de consolidação. Dentro desse critério, podem ser inferidas as relações entre pesquisadores e grupos.

O Quadro 5, a seguir, apresenta as sete instituições de maior produção, em termos quantitativos. Juntas, perfazem 51,6% dos documentos encontrados.

³⁷ Considerando as instituições como espaços de produção da pesquisa, esses programas não são responsáveis por uma produção constante, contínua e consolidada que é o que se espera de uma área de conhecimento ou de um campo do saber. Porém, tratando-se de uma política de governo que é temporal e circunstancial entendo aqui centro de produção em razão de que as pesquisas foram originárias nesses espaços, em uma quantidade relativamente grande para o período.

Quadro 5 - Identificação da produção (teses e dissertações), enfocando o PAR conforme as instituições que concentram maior produção, no período 2007-2017

| Instituições de Ensino Superior | Produção em números absolutos | % |
|---|-------------------------------|------|
| Universidade Federal do Pará | 12 | 13 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 8 | 8,6 |
| Universidade Federal da Grande Dourados | 6 | 6,4 |
| Universidade Federal de Uberlândia | 6 | 6,4 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 6 | 6,4 |
| Universidade Federal de Mato Grosso | 5 | 5,4 |
| Universidade Católica Dom Bosco | 5 | 5,4 |
| TOTAL | 48 | 51,6 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os demais 48,4% estão distribuídos em 27 instituições. Um quadro completo, com a relação de todas as instituições em que há trabalhos relativos ao PAR pode ser visualizado nos apêndices da tese.

A despeito dessas instituições e relacionando o quesito regiões brasileiras, é interessante destacar que se encontram representadas todas as regiões, ou seja, ao mesmo tempo que as pesquisas envolvendo o PAR se disseminaram com predominância em alguns estados, em termos de regiões, todas foram atendidas no estudo da temática. E, mesmo sendo o Sudeste do Brasil a região com o maior número de programas de pós-graduação em educação, a respeito do PAR foram identificados os PPG da região Centro-Oeste como os principais produtores das pesquisas que resultaram nos textos de teses e dissertações.

Dentre as condições institucionais em que se realizou a produção das teses e dissertações, direcionamos a busca para informações sobre as formas de apoio que os pesquisadores, na época em que eram pós-graduandos, receberam das **agências de fomento**. A busca dessas informações envolveu dois canais: a) nos textos das dissertações e teses analisadas, verificando nas páginas preliminares desses textos (agradecimentos, resumos etc.), se o autor fazia menção ao recebimento de alguma forma de apoio financeiro para a realização do seu projeto de trabalho ou bolsa de estudo de mestrado/doutorado, ou ainda em financiamentos para os seus respectivos projetos de pesquisa; b) durante o processo de busca das referências das dissertações e teses, efetuado junto ao BTD da CAPES. também

foram verificados os dados registrados sobre uma possível agência financiadora do autor da tese/dissertação.

Esse trabalho paralelo foi realizado com a intenção de avaliar (mesmo que de modo parcial e provisório³⁸) até que ponto a pesquisa na área da Educação tem recebido por parte das agências de fomento o devido reconhecimento, considerando-o como fundamental para o desenvolvimento mais adequado das atividades de pesquisa.

Com o exercício exploratório, constatou-se que em 41 dos 93 trabalhos analisados, os autores receberam algum tipo de financiamento principalmente na forma de bolsas de estudo. Isso equivale a um percentual de 44,1% do universo de teses e dissertações selecionadas para este *estado da arte*. Os demais 55,9% referem-se aos trabalhos que os alunos não indicaram nenhum tipo de financiamento. Encontram-se nesse índice, os trabalhos desenvolvidos e registrados no Banco de Teses da CAPES antes da Plataforma Sucupira entrar em uso, o que inviabiliza o acesso aos dados cadastrados sobre o trabalho. Contudo, nos textos, essa informação também não foi localizada.

Destacam-se no conjunto, as agências nacionais CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a primeira em maior quantidade de bolsas ofertada. A descrição a seguir, em ordem decrescente, refere-se aos dados tabulados mediante a consulta nos dois canais, significa dizer que todos trabalhos foram verificados duplamente.

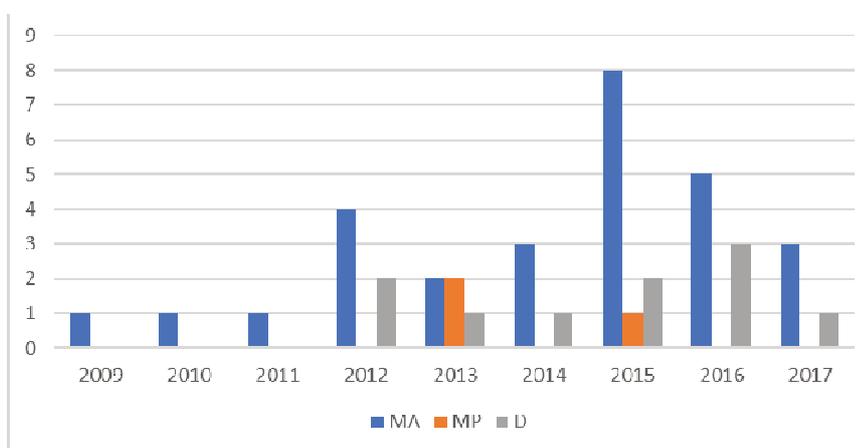
Dos trabalhos, 20 (21,5% de 93) apresentam vínculo com bolsas da CAPES, desses 4 mencionam ter sido parcial; 7 (7,5%) trabalhos mencionaram o apoio da CAPES vinculado por meio de um projeto de Observatório (editais específicos); 6 (6,4%) trabalhos indicam as agências de fomento estaduais em que o PPG está localizado; 4 trabalhos (4,3%) estão vinculados a bolsas do CNPq; 2 (2,1%) trabalhos financiados pelo MEC por ocasião da criação de um curso para servidores federais; 1 (1%) trabalho aponta CAPES/CNPq e 1 (1%) trabalho indica o recebimento de ajuda da própria instituição em que o pós-graduando estava matriculado, mas não esclarece o tipo de patrocínio.

Do total de 93 trabalhos pesquisados, de 52 não obtivemos informações, o que nos leva a supor que: alguns realmente não receberam por não haver bolsas

³⁸ Para dados completos precisaríamos acesso a dados financeiros dos orientadores e pós-graduandos vinculados às agências de pesquisa, o que não se considerou relevante para esta tese.

para todos - uma realidade do cenário da pós-graduação; um número de pós-graduandos desempenha atividades profissionais as quais inviabilizam o recebimento de bolsas; e finalmente que esse item não foi levado em consideração ao preencher os elementos pré-textuais das teses e dissertações. Sobre a última condição, a CAPES tem recomendado fortemente aos programas³⁹, desde o ano de 2018, que os autores obrigatoriamente indiquem as formas de financiamento tanto na apresentação de trabalhos em congressos, na publicação de artigos e nas versões finais de teses e dissertações, podendo implicar mudanças nos apoios da agência para as instituições e pesquisadores em um futuro breve.

Gráfico 3 - Apoio financeiro aos pós-graduandos



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico permite concluir que dentro do período de 2009 até 2011, poucos foram os pós-graduandos que receberam apoio financeiro de agências de fomento. Um aumento em 2012, com 6 registros e uma melhora significativa em 2015, com 11 registros, coincide nesse exercício comparativo com o aumento do número de defesas de teses e dissertações. Todavia, em razão da inconsistência de dados anteriormente anunciada, não é possível afirmar que houve, em números absolutos, uma relação entre o aumento de bolsas e o aumento da produção.

Analisando mais detidamente as informações, temos que um percentual próximo de 32,3% de mestrandos receberam o apoio financeiro, enquanto 10,4% dos doutorandos tiveram subsídio. Os indicadores melhores em relação ao mestrado carecem de maiores análises que levem em consideração o crescimento de vagas

³⁹ Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018 - Dispõe sobre obrigatoriedade de citação da CAPES. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39729251/do1-2018-09-05-portaria-n-206-de-4-de-setembro-de-2018-39729135.

dos cursos de mestrado e doutorado na última década. Fato esse que pode ser objeto de pesquisa que verse sobre o apoio financeiro aos estudantes de pós-graduação na área da Educação e com foco nas linhas de pesquisa que versem sobre políticas educacionais.

Os produtores das pesquisas sobre o PAR privilegiaram determinados locais para coleta de dados para suas pesquisas, o que chamamos de **campo empírico**. Em relação a esse ponto, as pesquisas encontram-se assim distribuídas: Centro-Oeste (24,7%), Nordeste (23,6%), Sudeste (17,2%), Sul (14%), e Norte (13%). Esse dado será contextualizado ao discorrer sobre as tendências das pesquisas.

Cabe destacar que seis dissertações e uma tese não realizaram pesquisas empíricas (7,5%), ou não atrelaram suas discussões a um ente federativo, discutindo seu tema de forma mais conceitual e/ou teórica.

Também, uma gama de trabalhos não destacou o nome do município envolvido, o que nos fez garimpar pistas sobre os mesmos, tanto identificando em materiais adensados aos próprios trabalhos (como cópias de adesão de municípios, diagnósticos do PAR, portarias de constituição de conselhos de acompanhamento) quanto nas referências bibliográficas relacionando, quando se tratavam de consulta de dados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Escolar ou Legislações Municipais que permitiam a extração dessa informação.

A não identificação do município pode estar relacionada a uma preocupação do pesquisador com a neutralidade na análise. Percebe-se que alguns autores estão ou estiveram ligados de alguma forma com as administrações locais, ou até mesmo, não tiveram autorização da municipalidade para destacá-la.

Como indicado no capítulo anterior, ao elaborar esse *estado da arte*, uma série de dados foram retirados dos trabalhos, talvez pelo frenesi de tentar buscar a totalidade, ou por que uma descoberta vai levando a outra e assim sucessivamente. De tal modo que direcionamos a atenção para as inserções das **palavras-chave** registradas nos resumos das teses e dissertações. Analisá-las se justifica, por que essas expressões clarificam (ou deveriam clarificar) a linha de cada trabalho.

Originaram-se dessa atividade, dois grupos distintos, o primeiro no qual o nome do programa (ou sua sigla - PAR) constava como palavra-chave, localizando 72 trabalhos. O segundo grupo, em que a expressão não estava contemplada, o que se identificou em 21 trabalhos.

Em dissertações, encontrou-se de modo preponderante, o emprego de até três palavras-chave, sendo que nas teses ocorre em número considerável a atribuição de 5 termos, pelos quais posteriormente os trabalhos serão localizados. Em 22 trabalhos, utilizou-se o 6º termo para localização, e em 8 foram indicadas 7 palavras-chave.

São as palavras-chave que facilitam a indexação dos trabalhos e a consequente localização pelos sistemas de busca online, o que permite aos interessados em determinado assunto ter acesso fácil à publicação. Do ponto de vista de quem elabora as palavras-chave, deve-se levar em consideração que essa escolha, ao mesmo tempo, que favorece a circulação do conhecimento acadêmico demonstra de “quantos modos” o texto será localizado.

A constatação de que o descritor constava no título do trabalho e por vezes não fazia parte das palavras-chave foi a razão de que a seleção não fosse definitiva. Consideramos possível que a escolha das palavras-chave tenha privilegiado as categorias de análise ou mesmo do campo das políticas educacionais em detrimento de “plano de ações articuladas”.

Alguns autores optam por associar termos distintos, relacionados entre si, tanto na redação do título e de palavras de indexação, pois aumentam as possibilidades de o trabalho ser localizado. Além de que, é fato a orientação de alguns eventos científicos e revistas para que não exista a sobreposição de palavras no título e nas palavras-chave. Outra atenção que o pesquisador deve ter é com a padronização de termos, pois isso pode dificultar na recuperação das informações nas diversas bases em que os trabalhos estejam indexados⁴⁰.

O estudo das palavras-chave nos mostrou que nos 93 trabalhos foram utilizadas 358 palavras-chave, em que se identificam 146 descritores. Estabelecemos um ponto de corte para identificar as primeiras posições. Para tanto, o descritor deveria ser adotado por 5 trabalhos ou mais, independentemente da posição em que foi utilizada.

A ordem decrescente ficou assim configurada: “Plano de Ações Articuladas” é citado 73 vezes; “Política educacional” é utilizada 18 vezes; “Regime de

⁴⁰ É possível que o pesquisador utilize os termos conceituais disponibilizados no INEP, por meio do Thesaurus Brased, que além de oferecer um vocabulário controlado de conceitos, apresenta as hierarquias, associações, equivalência e pertinência do uso de palavras-chave e descritores de forma mais qualificada. Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso 27.set..2017.

colaboração” foi identificada 13 vezes, e “Gestão educacional” teve 11 ocorrências. O descritor “Políticas Educacionais” teve 11 apresentações, e Plano de Desenvolvimento da Educação foi evidenciado em 9 trabalhos. “Federalismo”, “Políticas públicas” e “Políticas públicas educacionais” foram utilizadas 7 vezes cada uma. Na sequência, ainda tivemos “Educação Básica” e “Planejamento” com 6 ocorrências cada. Finalizamos esses apontamentos, registrando que os descritores “Formação de Professores”, “Participação”, “Planejamento educacional” e “Relações intergovernamentais” foram utilizados em 5 trabalhos cada um.

Esse destaque refere-se às 15 primeiras posições na listagem de frequência de uso das palavras-chave. O estudo evidenciou ainda que 106 termos foram utilizados apenas uma única vez (financiamento da educação, gerencialismo, institucionalidade e recontextualização, por exemplo).

Tomando como ponto de observação o termo “Plano de Ações Articuladas”, esse descritor foi utilizado 73 vezes: 17 vezes na 1ª posição; 30 vezes na 2ª posição; 19 vezes na 3ª posição; 5 vezes na 4ª posição e 1 única vez, tanto na 5ª, como na 6ª posição das palavras-chave registrada pelos autores.

Reverbera novamente a dificuldade já apontada pela falta de padronização no instrumento de busca que são as palavras-chave, exigindo maior atenção dos autores, pois em relação ao termo “qualidade” foram identificadas três formas de registro: qualidade do ensino; qualidade educacional e qualidade no ensino, sem razões etimológicas distintas.

Martins e Silva (2011, p. 233) apontaram que

Não raro, no campo educacional, e especificamente nas abordagens voltadas aos estudos sobre gestão e organização escolar, verifica-se uma difusa presença de diversos termos que podem se referir a um mesmo objeto de análise, como por exemplo: *projeto pedagógico* e *planejamento educacional*. (grifo do autor)

Assim, apesar de termos localizado as palavras-chave e, em especial o modo como foi utilizada a palavra PAR, percebe-se que não é adequado se definir categorias de análise mediante essa única possibilidade. Se fez necessário uma leitura pontual dos resumos dos trabalhos e, em muitos casos, ampliamos a busca para ler o sumário, a introdução e as considerações finais, fato fundamental para que conseguíssemos estabelecer um conjunto uniforme (em relação ao tema: PAR) nos trabalhos.

Considerando a delimitação da área e as palavras-chave localizadas, interessou-nos identificar a relação do tema PAR com as **linhas de pesquisa** dos Programas. Parece coerente sugerir que os pesquisadores estejam ligados às linhas de pesquisa vinculadas ao campo mais amplo das Políticas Educacionais e não apenas à orientação de estudos pontuais sobre o PAR.

Linhas de pesquisa possuem a responsabilidade de aglutinar temas, interesses e mesmo orientações teórico-metodológicas adotadas por um PPG. A participação dos professores pesquisadores nas linhas de pesquisa é evidenciada na elaboração de projetos que se relacionem com os propósitos das linhas e buscando a articulação em relação aos conteúdos desenvolvidos nos cursos, seja de mestrado ou doutorado.

A busca evidenciou que cinco termos se destacam nas nomenclaturas das 37 linhas de pesquisa identificadas nos trabalhos ou no banco de teses, quando o primeiro não indicava. A palavra *política* possui 28 ocorrências, *gestão* é identificada 11 vezes. Em 9 situações, existe combinação de *políticas* e *gestão* no nome da linha de pesquisa. *Políticas educacionais* é referida 6 vezes, assim como *formação*. A expressão educação bastante evidenciada, assim como, educacionais são complemento dos nomes de 25 linhas.

Esses dados demonstram que as pesquisas ocorrem majoritariamente nas linhas que se propõem a investigar as políticas educacionais, na sequência, as linhas que estudam formação de professores, e posteriormente currículo.

A produção acadêmica aqui analisada por meio dos indicadores bibliométricos nos permitiram identificar que os estudos sobre o PAR preponderaram nos anos de 2012 a 2016, e que são mais recorrentes em dissertações do que em teses, sendo que os estudos estão concentrados na região Nordeste e Centro-Oeste.

A seguir, analisaremos a produção selecionada no banco de artigos *Scielo*.

2.7.2 Análise Bibliométrica dos Artigos

Nesta etapa do *estado da arte*, indagamo-nos: “Quais são os autores e os periódicos que publicam artigos consoantes com a temática do PAR?” Para resposta desse questionamento, a origem dos dados está nos aspectos institucionais dos autores e dos periódicos.

O foco deste tópico concentra-se em apresentar os periódicos nacionais, que publicaram pesquisas acadêmicas sobre o PAR (até 2017) na área de Educação, buscando localizar aqueles que possuem, no mínimo, um artigo identificado com o PAR. O panorama da produção em artigos constitui-se de elementos físicos coletados nos trabalhos analisados. A especificidade do artigo, um texto com limite de páginas, evidencia um número menor de informações do que podem ser localizadas em teses e dissertações. O texto contará com quadros e gráficos elaborados com informações relevantes para que se possa delinear como o PAR esteve presente nos periódicos de circulação nacional.

Considerando que este trabalho visa a elaboração de um *estado da arte*, e que as produções analisadas, em sua maioria, são pesquisas com aspectos metodológicos distintos, procurou-se identificar as técnicas e os instrumentos explicitados pelos autores, ao invés de tentar fazer uma interpretação do que os pesquisadores escreveram. Quando o autor explicitou um método utilizado, esse foi considerado um termo de registro no nosso quadro. E assim se procedeu nos demais itens apresentados.

Com o título “Oferta Educativa e Responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas” as pesquisadoras Theresa Adrião e Teise Garcia, em 2008 publicam o primeiro texto. Divulgado na Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, abre o caminho para a sequência dos textos selecionados até o ano de 2017.

Com uma análise mais acurada dos artigos, algumas especificidades dos textos indicavam que a temática PAR aparecia de forma indireta a partir de alguns enfoques. Desse modo, criou-se uma categoria denominada “indireto” para esse conjunto de textos, os quais continuaram em nosso bloco de análise.

Um dos exercícios foi elaborar um quadro que permitisse observar **o critério de regionalidade**, pois tínhamos interesse de ter produções de variadas regiões brasileiras. Em termos regionais, os periódicos selecionados da área da Educação correspondem aos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em maior número, e dos estados da Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte em número menor.

Essa triagem de 23 periódicos está distribuída em 2 (9%) da região Nordeste, 4 (17%) da região Centro-Oeste, 8 (35%) da região Sul e 9 (39%) da região Sudeste.

Somente a região Norte não se encontra representada. Mesmo assim, manteve-se o critério de classificação, pois as demais condições listadas foram atendidas.

A distribuição dos textos, quanto às regiões e à data de publicação foi a seguinte:

Tabela 3 - Distribuição dos textos lidos pela região e ano de publicação

| | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | Total |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Centro-Oeste | - | - | 9 | 1 | 2 | 2 | 8 | 3 | 25 |
| Nordeste | - | - | 1 | - | 5 | 1 | 1 | 2 | 10 |
| Sudeste | 1 | - | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 17 |
| Sul | - | 2 | 3 | - | 1 | 1 | 2 | 1 | 10 |
| Total | 1 | 2 | 16 | 3 | 11 | 7 | 13 | 9 | 62 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a tabela 3, podemos observar que a quantidade de artigos por região não está diretamente relacionada ao número de periódicos vinculado às mesmas regiões. Se anteriormente apontamos que a região Nordeste possuía apenas 2 periódicos na listagem, e a região Sul contava com 8, em relação ao número de artigos que versam sobre a temática que trabalhamos, ambas regiões contam com 10 publicações.

O número de publicações na região Centro-Oeste possui relação com a publicação de um Dossiê especial sobre o PAR, no ano de 2012 (Revista Série-Estudos) e um volume da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), com uma seleção temática no ano de 2016. Esses dois periódicos concentraram em volumes específicos e em determinado ano, o número mais expressivo de textos.

Podemos dizer que a organização de um dossiê, de número temático em um periódico, ou mesmo uma coletânea de livros ocorre, com certa frequência, em razão de certo acúmulo de produção em determinado tema. Tal formato de publicação considera, entre outros aspectos, a questão da temporalidade. Os textos reunidos dizem respeito a resultados e socializações que auxiliam no entendimento e no avanço do conhecimento científico sobre um assunto, em determinada época. Sobre o PAR, além das coletâneas em periódicos, verifica-se a organização de livros com textos resultantes de trabalhos desenvolvidos em projetos de grande porte.

Conforme explicitado anteriormente, criou-se a categoria “indireto” para que pudéssemos distinguir os artigos que tratavam do tema indiretamente. Isso nos

indica um dos aspectos da produção em políticas educacionais, que possui problemáticas mais gerais, aspectos ligados a políticas que implementadas em mesmo período se inter-relacionam.

Segundo esse critério, 15 artigos possuem vínculo indireto com o PAR, o que corresponde a 25% da amostra que tratam dessa política como tema secundário. O número de textos relacionado na categoria “indireto” pode ser considerado elevado, mas ao buscarem compreender a gestão e as políticas educacionais da década, contribuem no entendimento do contexto em que o PAR foi implementado.

Uma das características dos artigos científicos é o **número de autores**. Nesse sentido, analisou-se se a autoria dos artigos indicava a realização de pesquisas coletivas ou individuais, ao longo do período delimitado. Constatou-se que os pesquisadores envolvidos na produção sobre o PAR, nesses dez anos, conduziram coletivamente suas investigações, uma vez que o número de artigos com mais de um autor é consideravelmente maior (80%).

Quadro 6 - Número de autores por artigos selecionados em relação à classificação dos periódicos

| Número de autores por artigo | Quantidade de artigos em relação a classificação do Periódico | | | |
|------------------------------|---|----|----|-------------|
| | A1 | A2 | B1 | Total Geral |
| 1 autor | 3 | 5 | 4 | 12 |
| 2 autores | 8 | 13 | 10 | 31 |
| 3 autores | 2 | 9 | 4 | 15 |
| 4 autores ou mais | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Total de artigos | 14 | 28 | 20 | 62 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que no conjunto dos textos selecionados há predominância de dois autores (31 artigos), independente da classificação Qualis CAPES do periódico. Na classificação A2 encontra-se o maior número de artigos escritos por apenas um autor, por dois e por três autores.

Considerando a preponderância da condição de dupla autoria nos artigos, procuramos identificar como se dá a **o vínculo entre os autores**. Em 12 textos, essa composição aponta a relação orientando-orientador (ou vice-versa) em programas de pós-graduação. Pode-se relacionar esse dado com as

recomendações da CAPES aos programas de pós-graduação para que ocorra a publicação conjunta entre mestrandos, doutorandos e seus orientadores.

As coautorias podem também significar o envolvimento coletivo de pesquisadores em projetos pesquisa. O vínculo de artigos sobre o PAR com grupos de estudo, pesquisa ou extensão originou 27 textos. E em 19 textos, o tipo de conexão entre os autores não foi estabelecido na leitura do texto. O vínculo docente-aluno na graduação constatou-se em apenas uma ocorrência, e em apenas um texto a autoria relaciona-se com uma instituição que não é de ensino superior.

Observou-se, em relação à autoria, três pontos: a filiação institucional, a titulação e a ocupação dos autores – nesse caso, sempre observando o que esteve descrito no próprio texto, e em relação ao período de publicação.

Com a localização das instituições às quais se vinculam os autores dos artigos, foi possível verificar de onde se originaram as contribuições para a produção científica que versou sobre o PAR, associando as **regiões** do país.

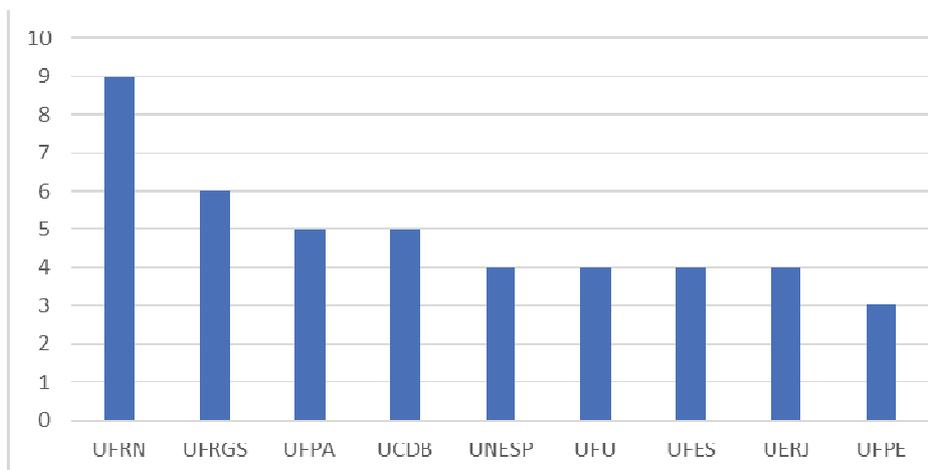
Serão consideradas as informações relativas ao autor principal. Predominam os autores vinculados a instituições pertencentes à região Sudeste, (37%). O maior percentual, em seguida, refere-se a autores vinculados a instituições pertencentes à região Nordeste (22,6%).

Os artigos publicados nos periódicos componentes da amostra, oriundos de autores vinculados a instituições das regiões Centro-Oeste, Sul e Norte, correspondem à menor proporção (19,4%, 13% e 8%).

O maior desenvolvimento socioeconômico-cultural vivido pela região Sudeste tem influência no fato de a maioria dos cursos de pós-graduação em educação se encontrarem nela, e na ocorrência de nove dos vinte e três periódicos componentes da amostra estarem relacionados a instituições dessa região.

Mapeando a **instituição de origem do autor**, identificaram-se as universidades ou a procedência institucional dos autores dos artigos selecionados. O gráfico 6 representa a presença de instituições públicas federais (16), estaduais (3) e instituições privadas (6). A primeira posição é da Universidade Federal do Rio Grande do Norte da qual procedem sete dos 44 autores dos trabalhos, e que assumem a autoria de 9 dos 62 artigos selecionados.

Gráfico 4 - Procedência institucional dos autores dos artigos selecionados em periódicos nacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível que uma das razões para a identificação de tamanho destaque dessas instituições pode ter relação ao número de projetos financiados para a realização de pesquisas que envolviam o PAR, como será apresentado adiante.

Constam nos dados, Unimontes, UFGD e UFG com duas participações, e com uma publicação as seguintes universidades: PUC-Rio, UCB, UFBA, UFJF, UFMG, UFPB, UnB, UNIFESP, UNIGRANRIO, UNOESC, URI e USP.

Os resultados obtidos acerca da **ocupação dos autores** indicam que a maioria deles são professores de graduação (9) ou de pós-graduação (37). Uma das atividades atualmente impactante na carreira docente, diz respeito ao número de publicações. Como os periódicos são um veículo de circulação utilizado principalmente por docentes, esse dado revela certa preocupação e o compromisso com a realização e a publicação de pesquisas, por parte desses indivíduos.

Na análise da **titulação**, preponderam os autores doutores (46). Os alunos cursando doutorado (11), mestrado (4) graduação (1) completam a amostra.

Interessou identificar se as pesquisas tiveram **recursos financeiros** para o seu desenvolvimento. As agências de fomento ligadas ao governo federal: CAPES (10) e CNPq (6), INEP (1) e FNDE (1) foram responsáveis pela maioria dos recursos. O apoio de duas agências foi indicado em 6 artigos. Em 36 artigos, não foram localizadas menções a fomento das pesquisas.

Para analisar o PAR e seus efeitos, diversos autores lançaram mão de estudos empíricos, complementados por análises documentais e bibliográficas.

Um recurso utilizado nos artigos é o uso de palavras-chave que possuem a função de indexar o texto em bases de consulta e são utilizadas em número de três a cinco, de acordo com as orientações de editoria.

Computando as palavras-chaves utilizadas nos 62 artigos, chega-se ao número de 204, e destas identificam-se 100 descritores, com incidências variáveis. O levantamento indica que são utilizadas duas palavras-chave em 100% dos textos, em contraste com apenas três artigos que utilizaram 5 termos de identificação.

O quadro 11 a seguir foi composto das palavras-chave mais utilizadas nos artigos que versam sobre o PAR.

Quadro 7 - Frequência de utilização das palavras-chave em artigos que versam sobre o PAR

| Palavras-chave | Freq. |
|--------------------------------------|--------------|
| Plano de Ações Articuladas | 37 |
| Políticas educacionais | 24 |
| Planejamento educacional | 9 |
| Regime de colaboração | 7 |
| Plano de Desenvolvimento da Educação | 6 |
| Gestão educacional | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para identificar as primeiras posições em frequência de uso, estabeleceu-se o ponto de corte considerando que o descritor fosse adotado por 5 trabalhos ou mais, independentemente da posição (1, 2, 3, 4 ou 5).

Percebe-se que a indexação está relacionada a questões mais amplas, como planejamento, políticas e o próprio nome da política estudada e do Plano de Desenvolvimento da Educação, sua origem.

As palavras colocadas em ordem decrescente assim se apresentam: “Federalismo” foi registrado em 4 ocasiões; “Educação” e outras três palavras foram mencionadas em três situações. “Formação Continuada” juntamente com outros dez termos tiveram duas ocorrências. Outras 78 palavras foram utilizadas apenas uma vez, tais como: qualidade educacional, responsabilização e autonomia.

O quadro das primeiras posições de palavras-chave organizado para teses e dissertações possui grande semelhança: “Plano de Ações Articuladas”, “Política educacional”, “Regime de colaboração” e “Gestão educacional” também foram evidenciadas com mais ocorrências.

O termo “Plano de Ações Articuladas” foi utilizado 37 vezes: 1ª posição (11); 2ª posição (10); 3ª posição (12) e na 4ª posição (4). A escolha pelos autores das primeiras posições nas palavras-chave indica a proximidade com o tema.

2.7.3 Análise Bibliométrica dos Livros e Capítulos

O fato de termos nominado o tópico que iniciou em 2.7 como Análise Bibliométrica exige um esclarecimento de que se tratando de Livros não é possível realizarmos as mesmas análises desenvolvidas para teses, dissertações e artigos.

Em parte, porque acreditamos que o levantamento feito para os itens anteriores foi facilitado pelo uso de buscadores e também pelo acesso livre aos materiais, sem custos financeiros de parte desta doutoranda. Assim, não se efetivaram tabulações “métricas” desses materiais, buscando esclarecer, ao longo deste tópico, quais foram localizados e quais possíveis de acessar.

Para a realização da atividade de mapeamento de livros no todo ou em partes, foi necessário adotar distintos procedimentos, apoiando-se nos dois tipos fundamentais de meios em que se encontram disponibilizados: eletrônicos e impressos. O recorte temporal manteve-se o mesmo dos demais produtos.

Inicialmente cabe dizer que livros e capítulos foram entendidos como publicações que circulam mediante uma editoria, devidamente catalogados e intencionam a exposição de conhecimentos, saberes, pesquisas, relatos de experiências e de autoria de pessoas físicas.

Procurou-se elaborar uma listagem que incluísse os resultados de nossas buscas em editoras, menção a trabalhos lidos no período de feitura desta tese, e indicações de colegas colaboradores. Posteriormente se conduziu uma busca no *currículo lattes* de alguns pesquisadores para complementar a relação. Para essa verificação subsequente, o critério foi considerar os orientadores com maior número de orientações de trabalhos relacionados ao PAR, visto que, desse modo identificaríamos além de produções individuais, as parcerias de escrita.

Evidencia-se assim que um tipo de levantamento, em apenas um dos meios acima citados, não é suficiente para tomar ciência dos trabalhos publicados no formato livro⁴¹.

⁴¹ Uma maior discussão sobre a produção em livros encontra-se em artigo encaminhado para publicação (apêndice F).

O quadro a seguir apresenta os dados das obras cujos textos versavam sobre o PAR:

Quadro 8 - Livros no todo que versam sobre o PAR

| Nº | Autoria /Organização | Título da obra | Editora | Cidade | Ano |
|----|---|---|---------------------------------------|---------------|------|
| 1 | Silas B. Monteiro; Cláudia da C. Moreira | <i>Plano de ações articuladas em Mato Grosso: vivências e reflexões</i> | EdUFMT | Cuiabá-MT | 2010 |
| 2 | Nalú Farenzena | <i>Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros</i> | Editora e Gráfica Universitária/UFPeI | Pelotas/RS | 2012 |
| 3 | Maria Elisa E. Bartholomei | <i>Provimento do cargo de Diretor Escolar e o Plano de Ações Articuladas no Mato Grosso do Sul</i> | Novas Edições Acadêmicas | [s.l.] | 2014 |
| 4 | Eliane Siqueira de M. Lazari; Irtton Milanesi | <i>Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Regime de Colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)</i> | Novas Edições Acadêmicas | [s.l.] | 2015 |
| 5 | João F. de Oliveira; Márcia A.da S. Aguiar | <i>Planos de Educação e Ações Articuladas</i> | CCS Gráfica e Editora | Camaragibe/PE | 2016 |
| 6 | João Ferreira de Oliveira; Márcia Ângela da S. Aguiar | <i>Planos de Educação e Ações Articuladas no Contexto do PNE e do SNE – Caderno Temático 5</i> | Anpae e CCs Gráfica e Editora | Camaragibe/PE | 2016 |
| 7 | Alda M. D. A. Castro; Vera Lúcia C. Jacob; Marcelo P. Silva | <i>Plano de Ações Articuladas: propostas, cenários e desafios</i> | Mercado de Letras | São Paulo | 2016 |
| 8 | Dalva V. G. Gutierrez; Maria G. C. Barbalho; Maria S.F.P.M. Costa | <i>Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação</i> | Mercado de Letras | São Paulo | 2017 |
| 9 | Karla Cristina Silva Sousa | <i>Gestão educacional e federalismo cooperativo no Brasil</i> | Novas Edições Acadêmicas | [s.l.] | 2017 |
| 10 | Raimundo Sousa | <i>Gestão Educacional e o Planejamento de Ações</i> | Paco Editorial | Jundiaí/SP | 2017 |
| 11 | Sangelita Miranda Franco Mariano | <i>O Plano de Ações Articuladas (PAR): Gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG</i> | Novas Edições Acadêmicas | [s.l.] | 2017 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A localização de capítulos é ainda mais dificultada, pois a indexação é inexistente, restando as alternativas mais subjetivas para sua busca: indicação proveniente de leitura; indicação feita por outro pesquisador e a consulta ao *currículo lattes* dos possíveis autores. Considero este quesito “subjetivo” pela razão que está mais fortemente relacionada às possibilidades e aos meios que o pesquisador possui para levar adiante a tarefa de apresentar resultados processados em uma base de dados, os quais se apresentarão iguais aos pesquisadores, se usados os mesmos parâmetros de busca.

O quadro a seguir apresenta os capítulos de livros que não fazem parte do conjunto acima disposto, e que tomamos conhecimento no decorrer do trabalho.

Quadro 9 - Capítulos de livros que versam sobre o PAR

| | Autoria | Título do texto | Consta na obra |
|---|--|---|---|
| 1 | Marília Fonseca; Eliza Bartolozzi Ferreira | O PAR no contexto do planejamento estatal brasileiro | SOUSA Jr. Luiz de.; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da S.B.de.(Org.). <i>Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino</i> . Brasília: Liber Livros, 2011, p.365-380. |
| 2 | Alda Maria D. A. Castro; Maria G. C. Barbalho; Júlio G. M. de Souza Pontes | O PAR no contexto do planejamento educacional: a realidade de municípios do Rio Grande do Norte | FRANÇA, Magna; BARBOSA Jr., Walter P. <i>Políticas e práxis educativas</i> , Natal: Caule de Papiro, 2017. p. 267-298. |
| 3 | Nalu Farenzena; Cleusa Conceição Terres Schuch; Rosa Maria P. Mosna | Avaliação de políticas públicas: a implementação do Plano de Ações Articuladas em foco | PERONI, Vera M.V; ROSSI, Alexandre J. (Org.). <i>Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação</i> . Pelotas: Gráfica e Editora UFPel, 2011, p. 175-192. |
| 4 | Alda Maria Duarte Araújo Castro; Karla Cristina Silva Sousa | Federalismo cooperativo e as repercussões para o Plano de Ações | CASTRO, Alda M.D. A.; LIMA, Francisca das C. Silva. (Org.). <i>Políticas educacionais gestão e controle social</i> . São Luiz - MA: EDUFMA, 2014, p. 17-52. |
| 5 | Donaldo Bello de Souza; Alzira Batalha Alcântara | Fragilidades da educação municipal em São Gonçalo (RJ): um exame a partir da diagnose local do Plano de Ações Articuladas | ALVARENGA, Marcia Soares de; TAVARES, Maria T. G. (Org.). <i>Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro</i> . Rio de Janeiro: Quartet; 2015, p. 273-299. |
| 6 | Donaldo Bello de Souza | Planos Estaduais de Educação e de Ações Articuladas: quais conexões? | SILVA, Luís G. A. da. (Org.). <i>Gestão de sistemas públicos de educação</i> . Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 33-68. |
| 7 | Emmanuelle Arnaud Almeida Cavalcanti; Antônio Cabral Neto | O Plano de Ações Articuladas no horizonte do federalismo brasileiro: compreensões sobre a dinâmica de compartilhamento do poder | GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (Org.). <i>Políticas públicas na educação brasileira: desafios emergentes</i> . Curitiba: Atena Editora, 2017, p. 209-228. |
| 8 | Liane Maria Bernardi; Lucia Hugo Uczak; Alexandre José Rossi | As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais | PERONI, Vera M. V. (org). <i>Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação</i> . Brasília: Liber Livro, 2013. |
| 9 | Andréia Couto Ribeiro; Wellington Ferreira de Jesus | O Plano de Ações Articuladas para a Educação Básica: Instrumento para a Assistência Técnica e Financeira da União aos Estados e Municípios Brasileiros? | CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). <i>Investigação em Política e Gestão da Educação: Método, Temas e Olhares</i> . Belo Horizonte: Fino Traço – FE/UnB, 2016, p. 139-152. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Evidencia-se, ao término da seção “Dados Bibliométricos” que são muitos e diversos os estudos sobre o Plano de Ações Articuladas, um mecanismo articulador

relativamente novo de relações intergovernamentais no âmbito da educação, cuja implantação completou uma década.

Na próxima sessão, trataremos da Produção Científica do PAR.

3 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO PAR

Este capítulo apresenta o resultado do levantamento de trabalhos, relacionados ao PAR e no qual se procurou observar os aportes teórico-metodológicos das pesquisas. Coloca-se em evidência o quadro geral do material estudado, destacando pontos principais das teses, dissertações, artigos, livros e capítulos examinados, como: elementos que caracterizam as pesquisas e os procedimentos metodológicos. Salienta-se quem são os pesquisadores e seus orientadores, e as referências teóricas que apoiaram as escritas dos textos. Ainda inclui uma associação da produção com os Ciclos do PAR e as Dimensões do PAR e as principais categorias destacadas pelos autores na elaboração de sua pesquisa. Não é apenas responder “quem pesquisa”, mas sim, evidenciar a relação com uma conjuntura. Quem produz, ou quem pesquisa, utiliza-se de um conjunto de questionamentos, teorias, artefatos que não existem por si próprios, mas que juntos apresentam uma perspectiva para entender um objeto em determinado tempo, espaço e contexto.

3.1 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES

A caracterização das pesquisas necessitou de uma leitura para além do resumo. Em inúmeras situações, os dados encontravam-se localizados em um capítulo exclusivo para as questões teórico-metodológicas, em outras, essas informações encontravam-se dispersas ao longo do texto. Ao contrário dos itens apresentados na sessão anterior, que por serem institucionais, exibiam os dados de modo mais regrado, investir nos textos na tentativa de recolher informações que explicitem o *modus operandi* dos pesquisadores não foi tarefa simples.

Considerando a quantidade de textos envolvidos nas análises, optou-se por efetuar um estudo do conjunto da produção, procurando evidenciar as principais características. Alguns trabalhos serão evidenciados com mais ênfase, enquanto que outros serão apresentados de modo mais simplificado. Carece aqui de pronto esclarecer que assim se procedeu para não tornar o texto desta tese cansativo e muito extenso. As diferenças de incidência não devem ser entendidas como excesso de prestígio ou falta de atenção para alguma tese ou dissertação. Assim, reconhecendo tais aspectos, retornamos para as análises.

Seja por estilo de texto, modo de escrita, ou mesmo por considerar desnecessário detalhar a metodologia dos trabalhos, fica evidente que cabe ao leitor a quem essas teses e dissertações se destinam, a dedução de diversos pontos.

3.1.1 Indicativos metodológicos

A **abordagem do problema**, que evidencia como o pesquisador intencionou olhar para o seu objeto de pesquisa, apresentou a seguinte característica:

Em 50 trabalhos (53,7% de 93), a opção do pesquisador foi a abordagem qualitativa, aquela que para Minayo (2012) responde a questões muito particulares, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Apenas 2 trabalhos foram definidos por seus autores com o uso de uma metodologia que se assinala qualiquantitativa, quando se utilizam de abordagens e de métodos mistos para a interpretação de um problema.

As demais produções, 41, não se referiram, ou não registraram a forma de abordagem, o que nos fez buscar nas referências, utilizadas ao final dos trabalhos, o tipo de leitura sobre metodologia da pesquisa que sustentava o texto/autor. Variando apenas os nomes dos autores das obras escolhidas, todos os trabalhos indicavam a consulta a um ou outro livro que tratasse de metodologia qualitativa, o que para efeito desta tese, foram caracterizados como “qualitativa pd”, sendo as letras pd a abreviação de “por dedução”.

Observa-se que a procura não se deu apenas no resumo, como já informado em outros momentos. Como a abordagem do problema não era um aspecto que restringisse análise dos trabalhos, em muitos casos, foram os elementos pós-textuais da produção estudada (dissertação ou tese) que permitiram a associação com a abordagem qualitativa.

Em relação à **caracterização da pesquisa**, assim se apresentam: os estudos que envolvem pesquisa de campo: 6 (6,5% de 93); bibliográficas: 8 (8,6%); estudo de caso: 14 (15%); documental: 15 (16%); a conjugação de pesquisa bibliográfica e documental é identificada em 32 (34,5%) trabalhos; e, 18 trabalhos não explicitam a característica predominante (19,3%). As demais possibilidades, como levantamento, pesquisa-ação, estudo etnográfico ou *estado da arte* não foram constatadas.

Percebe-se que as teses possuem menos presença no grupo dos trabalhos que classificamos como “não explícita”, nossa opção para identificar os textos nos quais o autor não apontou a característica ao descrever a metodologia.

Em relação ao *estado da arte*, este não é mencionado, mas nota-se que alguns autores indicam o *levantamento* como parte da busca para reconhecer o que já foi publicado sobre o tema, como Novaes (2017, p. 25): “Na busca por estabelecer um panorama da realidade concreta em diferentes contextos, bem como mapear as investigações [...] que se debruçaram sobre a relação do PAR e a gestão educacional, [...] realizamos levantamento no BDT.” Tal procedimento serve também como uma possibilidade para identificação de documentos.

Entende-se que esses momentos da pesquisa, os levantamentos, foram importantes para que os pesquisadores organizassem os materiais trabalhados tanto bibliográfica como documentalmente. Suas pesquisas partiram da busca ao já existente se utilizando desse recurso metodológico para atender aos objetivos.

Outros três autores identificaram a localização de trabalhos que discutiam a temática PAR. Seus relatos evidenciaram a combinação de descritores e um recorte temporal distinto. Mariano (2016) identificou 25 dissertações e 7 teses (2007 a 2015), Bomfim (2017) encontrou 19 trabalhos (3 teses e 16 dissertações, no período de 2010 a 2013) e Faria (2017) localizou três trabalhos de tese que discutem a temática e 19 dissertações (2007-2014). As perspectivas dos autores foram diferentes deste trabalho que aqui se apresenta.

Os procedimentos de coleta de dados mais utilizados para as pesquisas foram: documentos: 3 (3,2% de 93); entrevistas: 6 (6,4%); questionários: 4 (4,3%) – sendo utilizada a opção on-line por 2 pesquisadores. As entrevistas semiestruturadas preponderam em 47 situações (50,5%). A combinação documentos e entrevistas foi descrita por 18 (19,3%) dos autores, e observações associadas a entrevistas e documentos foi mencionada em 11 trabalhos (11,8%). Em 3 trabalhos, não foi possível identificar os procedimentos de coleta de dados, em razão da não descrição pelo pesquisador, e em 1 trabalho apresentou-se a pesquisa de campo como um modo de coleta de dados, sem, contudo, descrever ou pormenorizar o conjunto envolvido.

Os pesquisadores tiveram menos dificuldade em descrever os procedimentos do que em caracterizar sua pesquisa, ou de outro modo, para que não julguemos, consideraram mais necessário evidenciar esse campo em detrimento do outro.

Certo é que, como instrumento de pesquisa, as entrevistas tiveram o maior destaque, parte estruturada e outra semiestruturada, o que segundo Laville e Dione (1999) constitui-se de perguntas abertas, feitas verbalmente, em que o pesquisador se utiliza de uma ordem prevista, podendo acrescentar outras perguntas, a fim de esclarecer ou aprofundar as respostas dadas.

Gerlane Santos descreveu, em sua dissertação, o processo de forma minuciosa:

Sobre a realização das entrevistas, em sua maioria, exigiu deslocamento até o município de Riachuelo/RN e foram todas gravadas e transcritas com autorização dos entrevistados, por meio da assinatura de um “Termo de consentimento livre e esclarecido”, cujo modelo encontra-se no Apêndice A. Além das gravações, foram feitas anotações gerais dos pontos mais relevantes das entrevistas, documentos pendentes que seriam entregues ao entrevistador em momentos posteriores devido a sua indisponibilidade na hora da entrevista. [...] Ainda, destaca-se que, para tentar tornar as informações mais valiosas e fidedignas, após a análise das entrevistas, informações mal compreendidas ou incompletas foram esclarecidas por meio de contato via mídias digitais. (SANTOS, 2017, p. 30).

Além de mencionar o processo de autorização, de gravação e de transcrição das audições, bem como, o cuidado com as incompreensões, tal pesquisadora detalha que essas compõem o acervo do projeto.

O rigor científico, alicerçado na ética com a pesquisa, evidenciado neste relatório aqui reproduzido, demonstra a seriedade do trabalho de um grupo de pesquisadores. Como veremos em outro momento, desse projeto nacional frutificaram teses, dissertações, artigos e participações em eventos relativas ao PAR.

Uma vez que as entrevistas são preparadas de acordo com o foco da pesquisa, apresentamos o levantamento feito sobre as pessoas **entrevistadas**. A apreciação do material empírico evidencia que diversos agentes foram mobilizados nos 93 trabalhos estudados.

A leitura permitiu reconhecer *dirigentes*, nas figuras de representantes do Ministério da Educação, em especial Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (MEC/FNDE); das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação; Prefeitos), *diretores e professores* de escolas, membros das *equipes técnicas* das secretarias de educação municipais e estaduais, *assessores* para desenvolvimento, monitoramento e implementação do PAR vinculados ao MEC/FNDE, equipes de assessorias aos municípios vinculados a universidades; dirigentes da União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); membros de Comitê Local e Conselhos de Educação; representantes sindicais, dentre outros.

Ao mesmo tempo que esse é um aspecto positivo, uma vez que consegue demonstrar o modo como as pessoas perceberam, agiram e se colocaram em relação ao PAR, algumas análises podem ficar comprometidas pela unilateralidade, pelo foco essencialmente delimitado em relação à abrangência multidimensional da política, e pela própria dinâmica que alterou os agentes envolvidos com a implementação do PAR.

A troca de dirigentes municipais - prefeitos e secretários de educação - é observada por Marchand (2017) como fator desencadeador de descontinuidade na execução do PAR, e, segundo a autora ocorreu em diversos municípios.

A pesquisa de Camargo (2017, p. 129) relata que entre os anos de 2007 a 2014, no município de Barcarena (PA) atuaram três prefeitos, havendo iguais trocas de secretários de educação e membros da equipe técnica.

Além dessa dificuldade apontada, referente as constantes trocas, os pesquisadores registram que acentuavam-se as incompreensões do que representava o PAR, seu conteúdo, ou mesmo o que estava registrado nos planos. Esse desconhecimento, de gestores e também de técnicos, dizia respeito tanto ao “[...] seu papel no processo e quanto à natureza participativa inovadora do exercício do PAR na educação municipal. (CARDOSO, 2016, p.171)”.

Esse obstáculo, além de prejudicar o andamento das ações e subações traçadas, leva Anita Almeida afirmar que: “[...] compromete a constituição do PAR como instrumento que pode contribuir para organização e articulação das ações da escola, assim como para melhorar a qualidade da aprendizagem”. (2016, p.85).

Evidencia-se e justifica-se a necessidade de articulação entre vários entrevistados, que participaram de momentos distintos da implementação do PAR, justamente para não correr o risco da parcialidade, ou mesmo, por acreditar que as respostas possuem alto impacto, quando vistas de modo mais individualizado. Pois, se a busca por esse conhecimento proveniente da participação das pessoas no processo, deve servir para ultrapassar o que já se sabe sobre a realidade, então os múltiplos olhares e percepções necessitam ser acionados.

Um ponto que procurou ser observado em relação às teses e às dissertações analisadas diz respeito ao tipo de **análise dos dados**. Para tanto, a leitura dos trabalhos permitiu que alimentássemos o banco de dados com tais informações.

Os pesquisadores apontam uma predominância da *análise documental*: 51,6% (48 de 93), nos estudos sobre o PAR. Recurso utilizado de modo conjugado com outros modelos: *análise de conteúdo e documental* (8,4%), *análise bibliográfica e documental* (7,5%), *análise documental e linguística com uso software* (1%). Demais opções utilizadas, como a *análise de conteúdo* (7,5%), análise e avaliação de políticas públicas (6,3%), *análise de discurso* (5,3%), *análise interpretativa* (2,1%), *análise de redes* (1%), *núcleos de significação* (1%). A escolha por *análises múltiplas*, sem identificar os procedimentos, foi adotada por 2 pesquisadores (2,1%), e, 5 (5,3%) *não explicitaram* como foram feitas.

Além das fontes orais evidenciadas nas entrevistas e nos depoimentos, na amostra consultada, percebe-se o manuseio, pelos pesquisadores, de documentos e de bibliografias como **fonte de informações**.

Os documentos, segundo Ludke e André (1986), configuram-se como fontes das quais podem ser retiradas evidências que fundamentem ou refutem afirmações e declarações do pesquisador e, ainda, que surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre ele.

No relatório de tese, a autora Rute Régis de Oliveira da Silva afirma que

[...] os documentos tornaram-se decisivos para a análise do objeto de estudo, pois serviram para a extração de evidências a respeito do contexto do objeto e como fonte de informação acerca da organização da gestão educacional do Município de Natal. (SILVA, 2015, p.32).

O uso de procedimentos combinados para as coletas pode representar um modo de ampliar a compreensão do objeto, pois o confronto entre os dados, as informações das entrevistas e os documentos permitem que o pesquisador faça relações entre os fatos, aprofundando a análise do material obtido, o que pode ser percebido nesta dissertação:

[...] realizamos levantamento e estudo da bibliografia referente ao tema “políticas públicas educacionais e Conselhos Escolares” (pesquisa bibliográfica) que fundamentaram a interpretação das informações e dos dados coletados, bem como levantamento e análise de documentos oficiais (pesquisa documental) existentes e que regulamentam a política [...]. Com a finalidade de coletar informações dos envolvidos no processo, realizamos entrevistas semiestruturadas com base em um roteiro de questões abertas, focalizando os objetivos específicos desta pesquisa. (CALDAS, 2013, 27).

A predominância da análise documental e da consideração de documentos que regulamentaram e orientaram o PAR evidencia que os documentos relativos às

políticas educacionais são importantes fontes de informação. Tratando-se especificamente de trabalhos que sob um ou outro aspecto analisaram o PAR, considerar o uso destes materiais foi imprescindível para que os textos das teses e dissertações explicitassem os propósitos do governo ao criar o PAR e circundassem o objeto a que se propuseram estudar.

Os trabalhos evidenciam uma diversidade de **documentos** analisados no todo ou em partes. Entre as 93 produções selecionadas, todos indicam, ao longo do texto, ter analisado documentos norteadores do *Plano de Ações Articuladas*; 56, o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, 39, os documentos do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e 17, o *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Muito embora outros documentos (quadro abaixo) tenham sido explorados, esses apresentaram a maior relevância.

Quadro 10 - Legislações/documentos analisados nos trabalhos consultados

| Legislação |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988. b) Lei n. 9.394/1996, que aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. c) <u>Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, de 9 de janeiro de 2001.</u> d) Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024, de 25 de junho de 2014. e) Decreto 6.094/2007, que institucionaliza o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; de 24 de abril de 2007. f) Lei no 12.695/2012, apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, de 25 de junho de 2012. g) Portaria Normativa n. 27, institui o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), de 21 de junho de 2007. h) Diversas resoluções do FNDE. |
| Documentos relacionados ao PAR |
| <ul style="list-style-type: none"> a) <u>Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.</u> b) Diretrizes do Compromisso Todos Pela Educação. c) <u>Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.</u> d) <u>Guia de Programas que constam no PAR- Documento complementar ao Guia Prático de Ações.</u> e) <u>Guia Prático das Ações (2007).</u> f) Instrumento de Campo (2008). g) Instrumento diagnóstico. PAR municipal 2011-2014. h) Manual Técnico Operacional do Módulo de Monitoramento do PAR (2009). i) Orientações Gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (2009). j) Orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos estados e Distrito Federal (2011-2014). k) Plano de Ações Articuladas – PAR 2007-2010 de diversas redes estaduais e municipais. l) Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014 de diversas redes estaduais e municipais. m) Plano de Ações Articuladas (PAR 2011-2014) - Guia Prático de Ações para Municípios. n) Síntese das Dimensões do PAR-2007-2010. o) Síntese do PAR de diversos municípios e estados. |

(continua)

(continuação)

Outros

- a) Documentos do Programa Mais Educação.
- b) Cadernos sistematizadores do PNAIC.
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.
- d) Documentos do ProEMI.
- e) Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- f) Planos Municipais de Educação - de diversos municípios.
- g) Planos Estaduais de Educação - de diversos estados.
- h) Legislações sobre eleição de diretores - de diversos municípios e estados.
- i) Planos de Carreira - de diversos municípios e estados.
- j) Projetos Políticos Pedagógicos de diversas escolas.
- k) Documentos da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010.
- l) Documentos da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2014.
- m) Documentos do Banco Mundial.
- n) Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.
- o) Guia de Tecnologias Educacionais 2009.
- p) Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12.
- q) Manual PDE Interativo.
- r) Programa Um Computador Por Aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar que a sistematização das informações relacionadas no quadro acima foi feita mediante a consulta aos textos e às referências bibliográficas nos elementos pós-textuais. Preparou-se um arquivo no Word e utilizando os procedimentos “copia e cola” reuniram-se todas as referências bibliográficas elencadas nas teses e nas dissertações, sem distinção de tipo de trabalho. Após ajustes necessários, em especial substituindo os traços utilizados pelo pesquisador ao referenciar a segunda obra de mesmo autor, utilizou-se a opção “classificar A a Z” desse software que organizou a listagem, na qual puderam ser explorados os dados. Assim, foram destacados os documentos oficiais, para identificação de tipo, número de vezes referenciado, entre outros. Para diminuir o tamanho de texto no arquivo, que ultrapassou as 500 páginas, optou-se por subtrair os links de localização, bem como, a data de acesso. O arquivo final compõe o banco de dados da pesquisa e poderá ser localizado no link informado em capítulo anterior.

Além da consulta documental, o trabalho de construir uma tese ou uma dissertação envolve a pesquisa bibliográfica, aquela que conforme Severino

[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das

contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Sobre as **categorias de análise** que os autores das teses e dissertações utilizaram para compreender o PAR evidenciou-se o seguinte: a) a listagem ultrapassa uma centena de categorias; b) em torno de uma dezena de trabalhos não são indicadas as categorias de análise; c) praticamente 60% dos trabalhos indicam o uso de duas ou mais categorias.

Considerando as escolhas dos autores, as categorias de análise com maior incidência são: autonomia, descentralização, federalismo, gestão educacional, implementação, participação, planejamento e avaliação de políticas.

3.1.2 Referenciais teóricos das teses e das dissertações

Neste *estado da arte*, interessou-nos conhecer quais os textos utilizados pelos pós-graduandos, ou seja, quais os materiais publicados e que contribuíram com suas investigações, ou como afirma Albuquerque (2013, p. 62) em sua tese: “O estudo se desenvolveu em três partes. A primeira consiste de uma pesquisa bibliográfica de caráter teórico e empírico, na qual foram identificados os autores que deram suporte conceitual à análise.”

Para conhecer os **autores referenciais** relacionados, utilizou-se o mesmo processo descrito para a identificação dos documentos, com os processadores de textos Word e Excel.

Alguns trabalhos como de Penna e Bello (2016) têm evidenciado a análise dos referenciais citados nos resumos. Tal exercício foi iniciado nesta pesquisa em tela, porém, o baixo índice de autores mencionados nos resumos levou-nos a desconsiderar esta opção.

Partindo dessa constatação, configurou-se o levantamento dos autores, que de um modo geral, foram chamados a contribuir com os pós-graduandos, em razão dos seus diálogos com os temas pesquisados. Considerou-se o autor e o número de pesquisas em que o mesmo foi referenciado. Não foram contabilizadas quantas vezes cada autor foi mencionado em cada um dos textos, seja tese ou dissertação pela dificuldade de identificar apenas pelo sobrenome do autor e ano, quem de fato estava sendo citado. Para tal finalidade, necessitaríamos de outros recursos que não foram planejados para a efetivação desta pesquisa.

Considerando o universo das teses e das dissertações observou-se que os trabalhos informam um rol bastante amplo de obras e respectivos autores. No quadro a seguir são apresentados os autores referenciados nas primeiras cinquenta posições dentre os trabalhos consultados (93).

Quadro 11 - Autores mencionados como referencial teórico para as análises apresentadas em Teses e Dissertações

| Nº de vezes autor foi referenciado | Nº de autores nesta condição | Nomes dos autores (ordem alfabética) |
|---|-------------------------------------|--|
| Acima de 100 vezes | 3 | Carlos Roberto Jamil Cury; Dermeval Saviani; Fernando Luiz Abrúcio. |
| Entre 70 e 100 vezes | | Dalila Andrade Oliveira; Luiz Fernandes Dourado; Vera Maria Vidal Peroni; Vítor Henrique Paro. |
| Entre 51 e 60 vezes | 9 | Celina Maria de Souza; Elisa Bartolozzi Ferreira; Gaudêncio Frigotto; João Barroso; Karl Marx; Luiz Carlos Bresser-Pereira; Maria Tereza da Silva Arretche; Marília Fonseca; Nalú Farenzena. |
| Entre 41 e 50 vezes | 5 | Eneida Oto Shiroma; István Mészáros; Lúcia Camini; Romualdo Portela de Oliveira; Theresa Maria Freitas Adrião. |
| Entre 31 e 40 vezes | 11 | Alda Maria Duarte Araújo Castro; Antônio Cabral Neto; Antonio Gramsci; Bernadete Angelina Gatti; Donaldo Bello de Souza; Lúcia Maria Wanderley Neves; Nora Rut Krawczyk; Norberto Bobbio; Regina Tereza Cestari de Oliveira; Sofia Lerche Vieira; Stephen J. Ball. |
| Entre 22 e 30 vezes | 18 | Almerindo Janela Afonso; Andréia da Silva Mafassioli; David Cameron; Flávia Obino Corrêa Werle; Genuíno Bordignon; Gilda Cardoso de Araújo; Helena Costa Lopes de Freitas; Heloísa Lück; Ilma Passos Alencastro Veiga; Janete Maria Lins de Azevedo; José Carlos Libâneo; José Marcelino de Rezende Pinto; Maria Beatriz Luce; Maria da Glória Gohn; Marli André; Menga Lüdke; Moacir Gadotti; Pablo Gentili; Ricardo Antunes. |

Fonte: Elaborado pela autora.

No conjunto acima apresentado, evidenciam-se os teóricos como Karl Marx, István Mészáros, Antônio Gramsci e Norberto Bobbio que propõem importantes conceitos para a compreensão da sociedade no capitalismo. Outro conjunto de autores tem centrado seus estudos na análise de políticas da contemporaneidade como Stephen Ball, João Barroso e Almerindo Afonso Janela. As autoras Menga Ludke e Marli André, em obra que não pode ser associada apenas a uma das autoras, as quais se preocupam com as questões da pesquisa qualitativa em educação, constam nesse conjunto. Fato que pode ter um significado importante ao

refletirmos na atenção com as pesquisas que estão sendo desenvolvidas nacionalmente.

Os autores nacionais que constam nesse rol são pesquisadores que possuem uma caminhada construída, com reflexões teóricas que se sustentam e servem de apoio aos demais pesquisadores. O diálogo com autores que não são especialmente do campo da Educação, como Luiz Carlos Bresser-Pereira, Maria Tereza da Silva Arretche, e Celina Maria de Souza mostram o esforço dos pós-graduandos em dialogar interdisciplinarmente.

Na listagem anterior disposta, observa-se a menção a uma diversidade de autores envolvidos na pesquisa sobre políticas educacionais nacionais. A relação com o planejamento macro da educação brasileira é evocada com os textos de Dermeval Saviani, enquanto que ao discutir federalismo, os pesquisadores têm buscado apoio em Fernando Luiz Abrúcio. As questões de ordenamento legal são apoiadas nas leituras de Carlos Roberto Jamil Cury e Luiz Fernandes Dourado. Esses quatro autores, destacam-se dos demais, tendo um dos seus textos mencionado com tamanha frequência que cabe aqui distinção especial: **“O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC”** (SAVIANI, 2007); **“A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento** (ABRÚCIO, 2010); **“A gestão democrática na escola e o direito à educação”** (CURY, 2007) e **“Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.”** (DOURADO, 2007).

O impacto desses autores e de seus textos pode se dar pelo fato de tratarem de temas amplos, de se colocarem no debate sobre as questões relativas às ações do governo para atender a educação, considerando o modo que o Estado brasileiro se encontra configurado, os recursos destinados para o setor, bem como, pelo fato de estarem chamando a atenção para questões que versam sobre a gestão democrática e o direito à educação.

Como se pode identificar, são textos escritos no período em que o PDE e, portanto, o PAR são lançados, e tratam do contexto da educação brasileira que volta a ser debatida por ocasião das Conferências Nacionais de Educação (Conae), Planos Nacionais e Estaduais de Educação.

O levantamento feito evidencia que na totalidade dos autores referenciados, apresentam relevantes reflexões sobre os contextos e cenários políticos que circundam a educação. Discorrem sobre aspectos econômicos e sociais em que as

reformas educacionais e as políticas e programas são implementadas. Particularmente, em relação ao PAR, constituem-se de fonte importante para aprofundar a compreensão sobre a temática.

Observa-se a presença de duas autoras que com suas pesquisas realizadas na pós-graduação, Lúcia Camini, doutorado defendido em 2009, e Andréia Maffasioli, dissertação publicada em 2011, tornaram-se apoio aos demais estudiosos do tema PAR, o que mostra que os pesquisadores têm buscado identificar os trabalhos já publicados sobre o assunto.

Além das referências já mencionadas, existe um conjunto de autores citado apenas uma vez. Dos 1999 autores listados, 1201 (60%) foram utilizados em apenas um trabalho, seja de tese ou dissertação. O que isso pode significar? Temos algumas considerações, baseado na leitura do material: a) a diversidade de municípios analisados - uma parte dos pesquisadores se utilizou de trabalhos que dizem respeito a questões regionais do local empírico pesquisado; b) alguns temas bastante específicos exigiam uma leitura pontual, como os casos envolvendo as questões de arquitetura escolar e inclusão; e, c) a vinculação a trabalhos de grupos de pesquisa, e a apresentação de materiais elaborados pelos mesmos.

A construção do campo da educação, e em específico das políticas perpassa pelo amadurecimento da produção, fator ainda não consolidado. A própria multiplicidade dos autores não permite apontar uma tendência teórica que direcione os estudos sobre políticas educacionais, em especial sobre o PAR.

Cabe ainda registrar que na elaboração do quadro, o mesmo autor pode ser identificado com mais de uma obra.

Observando a produção em sua totalidade, no rol dos autores considerados, 112 são pesquisadores internacionais, com publicações em inglês, português, espanhol e francês, pela ordem de presença. Esse número, menos de 6% é restritivo se considerarmos os fatores de internacionalização da pesquisa, em especial o diálogo com grupos de trabalho estrangeiros. Menos de 0,5% de autores brasileiros publicaram trabalhos em eventos internacionais e tais produções foram mencionadas nas referências.

Não se consideram para efeito desse apontamento as obras traduzidas e publicadas no Brasil. Nele encontramos um número expressivo de estudos que abordam as questões metodológicas da pesquisa, como por exemplo Laville & Dionne; teorias: Foucault, e ideias desenvolvidas em países centrais: Apple, Harvey,

dentre outros. Em face da utilização para as produções de teses e dissertações no Brasil, imagina-se que tais autores sejam empregados com os devidos questionamentos em relação às distintas realidades, bases sociais, econômicas e filosóficas do cenário brasileiro.

Contudo, registra-se que a análise de políticas educacionais necessita estabelecer relações com os movimentos internacionais, em especial, sobre as reformas econômicas que possuem efeitos globais e traçam os destinos da população e limitam o acesso aos direitos sociais, em detrimento de acordos e práticas gerencialistas e excludentes.

Evidenciam-se certas temáticas nos trabalhos que contaram com autores com abordagens mais específicas, e que preponderam no conjunto da literatura, como verifica-se no quadro a seguir.

Quadro 12 - Abordagens temáticas e autores presentes nas Teses e Dissertações

| TEMAS | AUTORES |
|--|---|
| Autonomia, Participação | Genuíno Bordignon, João Barroso, Maria da Glória Gohn e Moacir Gadotti |
| Descentralização e responsabilização educacional | Alda Maria Duarte Araújo Castro, Antônio Cabral Neto, Donaldo Bello de Souza, Maria de Fátima Félix Rosar, Nigel Brooke, Theresa Maria Freitas Adrião e Vera Maria Vidal Peroni |
| Educação Inclusiva | Maria Helena Michels e Rosalba Garcia |
| Federalismo | Fernando Luiz Abrúcio, Gilda Cardoso Araújo, Marta Arretche, Paulo Martins Sena e Sofia Lerche Vieira |
| Financiamento da educação | José Marcelino de Rezende Pinto, Nalú Farenzena e Magda França |
| Formação de professores | Bernardete Gatti, Iria Brzezinsk, José Carlos Libâneo, Marli André, Selma Garrido Pimenta e Vera Candau |
| Gestão democrática | Carlos Roberto Jamil Cury, Flávia Obino Corrêa Werle, Janete Maria Lins de Azevedo, Lisete Regina Gomes Arelaro, Luiz Fernandes Dourado, Naura Syria Carapeto Ferreira e Vitor Paro |
| Pesquisa em Políticas Públicas e Educacionais | Celina Souza, Dennis Palumbo, Jefferson Mainardes, Luís F. Aguilar Villanueva, Paulo de Martino Jannuzzi e Stephen Ball |
| Planejamento educacional | Ângela Maria Martins, Danilo Gandin, Dermeval Saviani, Eliza Bartolozzi Ferreira, José Silvério Baia Horta e Marília Fonseca |
| Reforma do Estado | Almerindo Afonso Janela, Eneida Oto Shiroma, Luiz Carlos Bresser Pereira, Marília Fonseca, Perry Anderson e Valeriano Mendes Ferreira Costa |
| Qualidade Educacional | Dalila Oliveira, João Ferreira de Oliveira, Luís Carlos de Freitas, Pablo Gentili e Romualdo Portela de Oliveira. |
| Trabalho docente | Dalila Oliveira, Gaudêncio Frigotto, Maurice Tardif, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Ricardo Antunes. |

Fonte: elaboração da autora.

Vários autores, se examinada sua produção, poderiam ser relacionados em mais do que um tópico. Quem conhece a sua produção logo percebe que seu espectro de atuação/escrita não se limita apenas a uma temática específica, tal qual a organização acima. Ela foi feita para exemplificar o foco que os pós-graduandos deram para suas leituras.

Em relação aos autores e suas produções, verificou-se que, tanto recebem destaque em apenas um capítulo ou quanto perpassando o trabalho como um todo. Foram suas referências teóricas que embasaram, sustentaram os pesquisadores para a análise de seu objeto de estudo, e serviram então, para que possamos saber quais são as fontes de referência quando se pesquisam políticas educacionais brasileiras, em especial, as relações com o PAR.

Nas indicações bibliográficas que perpassam os trabalhos e servem como suporte para as **descrições metodológicas** das pesquisas, os autores: Menga Lüdke & Marli André; Antônio Joaquim Severino, Antônio Carlos Gil, Maria Cecília de Souza Minayo e Augusto Nivaldo Silva Triviños foram utilizados para explicar ou exemplificar a metodologia da pesquisa e os instrumentos de pesquisa.

Destaca-se ainda nesse quesito que os pesquisadores que se utilizaram de análise documental, sustentaram-se majoritariamente em André Cellard; assim como, na análise de conteúdo apoiaram-se em Laurence Bardin. Esses autores referenciais compõem uma listagem de 46 nomes evocados para tratar da metodologia da pesquisa nas teses e nas dissertações.

Acreditamos que essas referências demonstram o quanto são examinados os autores representativos sobre o tema em pauta e que contribuíram com o entendimento da questão.

A menção sobre a perspectiva teórica adotada pelos pesquisadores é assim evidenciada: dos 93 trabalhos observados, em 77, os pesquisadores fizeram menção à adoção de uma perspectiva teórica em suas pesquisas. Considerando a forma como foi selecionada e redigida pelos autores, o total de perspectivas teóricas chegou a 8, se mencionadas unicamente e 11 quando combinadas.

A diversidade das perspectivas teóricas pode ser acompanhada no quadro 13, a seguir.

Quadro 13 - Perspectiva teórica adotada

| Perspectiva teórica | Nº de indicações |
|--|-------------------------|
| Materialismo histórico-dialético | 41 |
| Ciclo de Políticas (S. Ball) | 10 |
| Autores de Políticas nacionais | 7 |
| Estudos Foucaltianos | 3 |
| Literatura nacional crítica sobre políticas | 3 |
| Método Dialético | 3 |
| Abordagem histórica | 2 |
| Bases filosóficas | 2 |
| Ciclo de políticas e materialismo histórico-dialético | 2 |
| Filosofia da Práxis | 2 |
| Materialismo histórico dialético e Teoria do Federalismo | 2 |
| Não explícita | 18 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre o conjunto, as duas opções que se destacam são: o Materialismo histórico-dialético, evidenciado 45 vezes, e o Ciclo de Políticas com 12 citações. As demais escolhas refletem a opção por abordagens específicas de determinadas áreas do saber, como a História e a Filosofia; por um conjunto de pesquisadores nacionais da área das políticas e das correntes de pensamento, no caso, os estudos Foucaltianos.

Tais indicações evidenciam a pluralidade de entendimentos existentes no campo das pesquisas sobre políticas educacionais e revelam a importância de se realizar análises mais profundas sobre a temática.

Nesta tese, fizemos um levantamento das opções metodológicas⁴² de modo fiel ao que os pós-graduandos apresentaram nos seus trabalhos. Se lembrarmos dos autores referenciais, é possível relacionarmos que, tanto os autores que dão sustentação ao Materialismo histórico dialético (Marx, Gramsci) como ao Ciclo de Políticas (Ball), foram referendados em grande frequência. Isso permite uma confirmação e relação entre a opção e os autores listados. No entanto, uma análise mais sistemática que considerasse as citações dos autores no contexto da menção teórica não foi foco desta pesquisa de tese.

César Tello e Jefferson Mainardes (2012) ao estudarem as perspectivas epistemológicas das pesquisas em políticas educacionais discorrem que o pesquisador deve explicitar suas perspectivas epistemológicas de forma que o leitor

⁴² Foram consideradas todas as referências indicadas nas teses e dissertações manuseadas.

possa compreender como aplicou os conceitos e as ideias de outro(s) autor(es) para realizar a análise de seu objeto de estudo.

Por sua vez, as pesquisadoras Antônia Silva e Márcia Jacomini (2016) apontam, de modo complementar, a importância de que se perceba no trabalho o uso coerente e articulado da proposta metodológica na análise dos dados.

Considerando as indicações apresentadas pelos pesquisadores que estudam as políticas educacionais e a produção sobre o PAR, novas pesquisas poderão ser desenvolvidas com foco específico na análise de aspectos teórico-epistemológicos, de modo que contribuam para qualificar as próprias pesquisas sobre o PAR as quais ainda venham a ser realizadas, bem como, o campo das políticas educacionais.

Joana Romanowski apresenta uma reflexão importante sobre a elaboração das pesquisas quando diz que “o levantamento e análise dos referenciais teóricos empregados pelos investigadores é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista”. (2002, p.100).

Embora a autora esteja se referindo à multiplicidade de referenciais e à complexidade do mapeamento e estruturação dos pressupostos teórico-metodológicos em relação ao tema que pesquisou – a formação de professores nos cursos de licenciatura - é pertinente registrar que essa pode ser a tarefa que consome mais tempo do pesquisador.

Tanto pela coleta e pela organização em arquivo próprio para seleção dos dados, quanto pela quantidade de equívocos no registro das obras e autores estudados. Em um mesmo trabalho, é possível encontrar o sobrenome de um autor registrado de diferentes formas, ou até mesmo com prenome alterado, como no caso de OLIVEIRA, Dalila Andrade., identificada como OLIVEIRA, A. O. ao longo de todo um trabalho.

No cruzamento das informações para organizar o quadro dos autores, é que se percebe nitidamente tal situação, em razão da comparação com os títulos das obras, da editora e da data de publicação. Outro exemplo trata de MARTINS, Paulo de Sena, utilizado por mais de um pós-graduando como SENA, Paulo de, nesse caso, o próprio autor usa apresentações distintas para sua identificação. No entanto, não é informado ao leitor. Além desses, haveria muitos outros casos a serem ilustrados, contudo encerraremos com este: No mesmo trabalho, consta na lista final das obras consultadas os seguintes: RAMOS, M. N., utilizado três vezes, e sem

descrever o prenome, ou outro sobrenome. A verificação mostra-se tratar de RAMOS, Marise Nogueira e RAMOS, Mozart Neves.

Enfim, nesse quesito a opção foi por não indicar os nomes dos pesquisadores que tiveram esse descuido, mas seria muito apático não comentar, uma vez que a real significância de uma lista de referências, ao final de um trabalho, é para que outros possam conhecer as bases e se lhes convier, consultar.

3.1.3 Orientandos e seus orientadores

Em relação às teses e às dissertações, desenvolvidas em formato acadêmico, discutir quem escreve e quem orienta pesquisas nessa temática se torna relevante, uma vez que é um conhecimento construído e disseminado no campo das políticas educacionais. Nessa ótica, são focos de atenção os dados recuperados nas teses e nas dissertações que dizem respeito às orientações efetivadas, nas referências utilizadas, nome de orientadores e orientandos, dentre outros.

Nesse conjunto de dados gerais, interessou-nos saber **quem são os pesquisadores**, e se possível identificar a sua relação com o PAR.

Considerando os 93 nomes identificados durante a investigação, a informação sobre quem é o pesquisador foi obtida nas descrições iniciais dos trabalhos, geralmente apresentada nas motivações para a pesquisa ou mesmo em justificativas. Não foi possível obter os dados em 9% dos casos.

Entre aqueles para os quais a informação foi localizada, isto é, em 91% da totalidade dos autores da amostra, constatou-se que aproximadamente 28% desempenham duas ou mais funções, combinando, por exemplo, a atuação no ensino superior e na educação básica, ou na rede estadual e rede municipal.

A informação sobre aqueles que se envolveram com assessoria ou com consultoria ao PAR nos municípios brasileiros indica 20% dos pesquisadores nessa condição. A descrição abaixo é ilustrativa e representativa desse grupo:

Acrescenta-se, como motivação pessoal, o fato de que a pesquisadora foi avaliadora do Ministério da Educação, no tocante ao PAR, no período de 2009 a 2014, prestando apoio aos municípios [...] com o objetivo de auxiliar na conclusão do diagnóstico, elaboração e atualização do PAR [...] Portanto, o interesse em pesquisar a temática surgiu dessa seara, dado que, presenciando um pouco do ambiente vivenciado pelos municípios, pôde perceber as dificuldades enfrentadas pelas equipes das secretarias de educação no exercício do PAR. (CAVALCANTI, 2016, p. 23-24).

Aproximadamente 36% tem vínculo com a educação municipal e 29% dos pesquisadores atua no ensino superior. Foi identificado que 7% são ligados à rede estadual, e 4,5% são servidores técnicos federais. Apenas um pesquisador é servidor do poder legislativo de um município.

Em relação aos docentes de ensino superior, 62% atua apenas nesse segmento, enquanto os demais desempenham atividades na educação básica.

A iniciação científica foi citada por 7% dos pós-graduandos ao se descreverem, junto com a explicitação de que participaram e continuam integrando um grupo de pesquisa que os motivou para o ingresso na pós-graduação, buscando respostas para objeto de estudo relacionado aos temas em que o grupo de pesquisa se encontra envolvido. Ter sido egresso de um curso superior foi citado por 4,5% dos pesquisadores que afirmam interesse na continuidade de estudos que os aproximem a entender a educação.

A busca dos vínculos existentes entre os pesquisadores e a atuação profissional descrita confirmou uma expectativa inicial de que a maioria dos autores tem relação direta com a educação. O caminho profissional na educação municipal e no ensino superior são apontados como auxílio na configuração da origem do problema em que seus estudos se detiveram. A totalidade dos trabalhos com que o investigador se identificou como participante de assessoria ou consultoria a respeito do PAR teve seu problema de pesquisa relacionado a essa política.

As funções desenvolvidas pelos autores que possuem vínculo com os municípios são de diversas ordens: técnico da secretaria de educação, professor, diretor de escola ou coordenador pedagógico. O levantamento não serve apenas para dizer que a função que os pesquisadores desempenhavam esteve relacionada à educação, mas sim, que a origem da pesquisa esteve relacionada ao PAR que chegou às redes de ensino e escolas nesse período.

Suas experiências vividas manifestam um interesse em compreender o processo mais amplo, assim voltam-se à pesquisa na pós-graduação como possibilidade de retomar algumas situações, compreender aspectos para além daquele que se envolveram e revelam o compromisso e a intencionalidade de produzir contribuições sobre o estudo do PAR.

As afirmações de que a escolha do tema ocorreu a partir do envolvimento direto com o PAR, seja nas secretarias de educação municipal ou estadual, nos comitês locais ou nas equipes técnicas é significativa. O que nos leva a afirmar que

grande parte dos pesquisadores do PAR esteve diretamente ligado ao programa em uma das suas etapas, e, em razão dessa relação considerou relevante dedicar a um estudo mais amplo, em situação de pesquisa acadêmica.

A identificação dos **orientadores** considerou inicialmente uma classificação de todos os nomes e a relação com o número de trabalhos orientados dentro da temática vinculada ao PAR.

Organizou-se uma lista com os orientadores, que totalizam 58. Desses, 38 professores-pesquisadores orientaram apenas 1 trabalho, independentemente do tipo, dissertação ou tese. O quadro a seguir ilustra essa relação orientador-quantidade de trabalhos orientados:

Quadro 14 - Quantidade de orientações por professor responsável

| Orientações | Professores | Mestrado | Doutorado | Totais Orientações | % |
|-------------|-------------|----------|-----------|--------------------|------|
| Cinco | 1 | 4 | 1 | 5 | 5,4 |
| Quatro | 3 | 12 | - | 12 | 13 |
| Três | 6 | 9 | 9 | 18 | 19,3 |
| Duas | 10 | 15 | 5 | 20 | 21,5 |
| Uma | 38 | 28 | 10 | 38 | 41 |
| | 58 | 68 | 25 | 93 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora.

No quesito orientação, constata-se uma tendência pela dispersão de orientadores, expressa pelo elevado número de docentes que se responsabilizaram por apenas uma orientação, no período de 2009 a 2017.

O fato de que o tema tenha sido estudado em tantos programas de pós-graduação distribuídos entre as regiões brasileiras pode ser um dos motivos dessa amplitude no número de pesquisadores, e um indicativo de que o campo das políticas educacionais se configura no cenário brasileiro como uma área de pesquisa aberta a tendências investigativas.

Considerando, ainda, que é uma das políticas educacionais contemporâneas, é possível que tenha despertado o interesse pela investigação em diversos pesquisadores. Assim, não é possível fazer uma análise que relacione maturidade ou consolidação do tema pelo contexto histórico recente.

Os pesquisadores que orientaram pelo menos três estudos, no período de análise, são dez e encontram-se mencionados no quadro a seguir:

Quadro 15 - Alguns orientadores de dissertações e teses envolvendo o PAR no período de 2009 a 2017

| Nome do Orientador (a) | Trabalhos orientados | | |
|--|----------------------|-------|-------|
| | dissertações | teses | total |
| Silas Borges Monteiro (UFMT) | 4 | 1 | 5 |
| Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD) | 4 | 0 | 4 |
| Maria Couto Cunha (UFBA) | 4 | 0 | 4 |
| Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) | 4 | 0 | 4 |
| Alda Maria Duarte Araújo Castro (UFRN) | 1 | 2 | 3 |
| Bartolina Ramalho Catanante (UFMS) | 3 | 0 | 3 |
| Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU) | 3 | 0 | 3 |
| Nalú Farenzena (UFRGS) | 1 | 2 | 3 |
| Vera Lúcia Jacob Chave (UFPA) | 0 | 3 | 3 |
| Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS) | 1 | 2 | 3 |
| | 25 | 10 | 35 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados referem-se às pesquisas concluídas e defendidas até o final de 2017. Juntos, esses dez pesquisadores orientaram 35 pós-graduandos (38%).

Ao relacioná-los com as linhas de pesquisa constata-se que 8 dos pesquisadores estão associados a linhas que investigam as políticas educacionais, 1 na linha de formação de professores e outro em estudos culturais.

Na listagem geral, com os 58 orientadores, identificam-se responsáveis por grupos ou linhas de pesquisa e autores referência nos estudos de políticas educacionais, dentre eles participantes de projetos de pesquisa em rede que se dedicaram ao estudo do PAR.

Verificando os **membros das bancas**, sem distinção de mestrado ou doutorado, e excetuando o orientador, foram localizados 168 nomes de docentes que auxiliaram na leitura, direcionamento e aprovação do trabalho, em 249 bancas.

O professor Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU) esteve em 9 bancas, as professoras Alda Maria Duarte Araújo Castro (UFRN) e Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA) participaram de 7 bancas. A docente Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD) compôs 6 bancas. Participaram de 5 bancas as professoras: Maria Goretti Cabral Barbalho (UFRN), Marília Fonseca (UnB), Nalú Farenzena (UFRGS) e Regina Teresa Cestari de Oliveira (UCDB). Mariluce Bittar (UCDB) esteve em 4 bancas e os professores Antônio Cabral Neto (UFRN), Gilmar Barbosa Guedes (UFRN), Maria Alice de Miranda Aranda (UFGD), Maria Elisabete Pereira dos Santos (UFBA), Rosilda Arruda Ferreira (UFRB), Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA) e Vilma

Miranda de Brito (UEMS) compuseram 3 bancas cada um. Esse conjunto de 16 pesquisadores, participou de 74 bancas, representando 30% (de 249) desse tipo de atividade, excluindo-se sua participação como presidente de banca por ser orientador(a). Selecionando aqueles que participaram de duas bancas temos 23 docentes, perfazendo 18%, 129 docentes (52%) participaram de apenas uma.

A frequência em bancas vincula pesquisadores que atuam em mesmo PPG, ou no mesmo estado federativo, condição que facilita no momento de composição das arguições e na administração dos recursos a elas destinados.

Para além disso, uma característica relevante é a **relação de produções**⁴³ e **grupos de pesquisas** que já vinham pesquisando a temática do PAR. A leitura permitiu identificar que parte dos trabalhos foram desenvolvidos dentro de projetos institucionais e ou interinstitucionais de pesquisa.

Na UFMT, em 2007, um projeto do Instituto de Educação, articulou-se com a SEDUC e o MEC para desenvolver ações de apoio à realização do PAR em todos os municípios mato-grossenses. Da pesquisa originaram-se a dissertação de Lucivan Augusto da Silva (2010) e a dissertação e a tese de Márcia Helena de Moraes Souza (2010 e 2015).

O grupo de pesquisa da UFRGS, coordenado pela professora Vera Maria Vidal Peroni e projeto financiado pelo CNPq, dentre outras ações dedicou-se ao estudo do PAR. Interessava o conteúdo da proposta e a formação das redes, para interlocução e suas implicações no processo da política, e alimentou as teses de Lúcia Camini (2009) e Liane Bernardi Helo (2016).

A pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, da UFRGS, intitulada *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*: análise e avaliação da política em redes públicas municipais brasileiras, dentre outros materiais, elaborou um banco de dados com informações detalhadas da implementação do PAR, em 98 municípios do RS, SC, AL e PB. Fruto dessas articulações é a dissertação de Andréia da Silva Mafassioli (2011), e as teses de: Patrícia Souza Marchand (2012), Cleusa Conceição Terres Schuch (2014) e Dulce Mari da Silva Voss (2012). E, a tese de Emanuelle Almeida Cavalcanti (2016) ligada ao Projeto de Extensão paralelo a pesquisa de avaliação da implementação do PAR.

⁴³ Os dados reproduzimos são aqueles descritos pelos autores das teses e dissertações, nos casos em que os mesmos indicaram ou mencionaram tal relação. Para análise da produção dos grupos de pesquisa e projeto necessário acesso aos relatórios finais e para tanto, sugere-se contato com os líderes ou coordenadores.

O projeto de pesquisa interinstitucional, *Gestão das Políticas Educacionais: o Impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossense*, financiado pelo CNPq, foi coordenado por Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) e Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD). Dos desdobramentos ascenderam as dissertações de Vera de Fátima Paula Antunes (2012), e em 2013: Maria Elisa Ennes Bartholomei; Carmem Lígia Caldas e Maria Edinalva do Nascimento.

O projeto *Gestão de políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas (PAR)*, reuniu pesquisadores da UFES e da UnB, com coordenação de Marília Fonseca (UnB), agregou pesquisadores da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, dentre outros, e financiado pelo CNPq. As teses de Severino Villar de Albuquerque (2013) e Jacqueline Nunes Araújo (2015) e as dissertações de Carolina Stefanello Pires e Fabiana Rodrigues dos Santos (2015), vinculam-se a essas ações.

Outra pesquisa de caráter interinstitucional, *Parcerias público-privadas em Municípios Sul-Mato-Grossenses: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas - PAR*, financiada pela CAPES contou com a participação de pesquisadores e estudantes dos PPGE das seguintes universidades: UCDB, UFMS, UEMS e UFGD, estudando cinco municípios. As dissertações de Franciele Ribeiro Lima, de Waneide Ferreira dos Santos Assis e de Maria Isabel Soares Feitosa, todas de 2016 são representativas destas pesquisas.

A pesquisa em rede alinhada ao Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES) da UFU: *Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2012*, foi significativa para o desenvolvimento de sete dissertações, sendo quatro em 2015: Gersonita Paulino de Souza Cruz, Gilson Batista Machado, Ivone Rosa Cabral e Maria Wanessa do Nascimento Barbosa, e três em 2016: Heryka Cruz Nogueira, Jailda Oliveira Santos e Lenine Ferreira da Silva, A tese de Francisca Edilma Braga Soares Aureliano (2016) encontra-se inserida nesse grupo.

A dissertação de Aisllan Augusto de Souza (2015) está vinculada ao grupo de pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas da UFPel que se dedicou a análise das políticas federais para a educação (inseridas no PDE, Plano de Metas e PAR) e a relação entre a autoria, a autonomia e a regulação de sete municípios do sul da região da campanha do Rio Grande do Sul.

Por fim, a dissertação de Anita dos Reis de Almeida (2016), tem vínculo com o Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM), da SEDUC da Bahia, que surgiu, como uma instância articuladora entre os entes federados daquele estado.

Esses projetos aqui recuperados demonstram em maior ou menor alcance que possuem lastro para além dos seus limites institucionais e federativos, tanto recebendo alunos, quanto colaborando com as pesquisas em maior abrangência.

3.1.4 Ciclos e dimensões

Outro aspecto interessante de avaliar diz respeito ao período estudado pelos autores desses trabalhos, uma vez que possui relação com os **Ciclos do PAR**.

Considerando a proposta inicial da política, essa seria desenvolvida em ciclos de quatro anos, em que os municípios, além de realizarem o diagnóstico, fariam suas solicitações de acordo com os indicadores cadastrados, estariam em monitoramento das atividades e ao término do ciclo, ocorreria uma avaliação para encerrá-lo, projetando um novo momento.

A proposta previa, dentre outras intenções, uma melhoria progressiva do índice do Ideb, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, o que representaria um desempenho educacional próximo ao que encontramos atualmente nos 20 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) melhor colocados do mundo.

As publicações dos trabalhos e os ciclos do Plano de Ações Articuladas não possuem relação direta em razão de que ciclos foram estudados em fase inicial, em andamento ou mesmo por que o tempo dos ciclos não é igual para todos os municípios que assinaram os termos de adesão. Pelos documentos lançados em 2007, o 1º ciclo iniciaria naquele mesmo ano e se encerraria em 2010. Porém, além das questões que levaram os municípios a assinarem, de forma mais imediata, ou de aguardarem um pouco mais para tomar a decisão, o próprio período de análise e de aprovação do PAR extrapolava o prazo inicialmente previsto na lógica plurianual.

A produção acadêmica das pós-graduações apresenta resultados de análise do 1º ciclo ao longo de todo o período. No entanto, nos anos de 2009 a 2011, os trabalhos tratam da política como novidade, examinam documentos de sua criação e apontam o caminho que levou o governo a apresentá-la. O 2º ciclo é estudado de modo comparativo ao anterior, na maior parte das situações, tendo como foco as

dissonâncias entre o proposto nos documentos e as primeiras manifestações dos agentes envolvidos nas etapas de diagnóstico e de preenchimento do PAR. Os trabalhos apresentados, entre os anos de 2012 a 2014, revelam como os municípios se envolveram com a política, já apontando a dificuldade de execução do planejado. As teses e dissertações dos anos de 2015 a 2017 apresentam análises do processo desencadeado, observando as ações desenvolvidas e em especial destacando a discrepância entre as agendas: a de planejamento e a financeira.

Evidentemente, com a continuidade da política por oito anos, a concentração de maior número de trabalhos encontra-se mais localizada nos últimos anos do limite temporal estabelecido para realização desta tese. Uma vez que o assunto não é mais tão inaugural, e já possui dados e observações importantes para serem analisados, proliferaram os trabalhos, em parte, associados aos projetos de pesquisa institucionalizados, mencionados anteriormente.

O 3º ciclo do PAR, que corresponderia aos anos de 2015 a 2018, anunciado pelos documentos governamentais, não foi estudado por essas pesquisas. Podemos supor que o motivo está diretamente ligado às questões políticas e econômicas que o país vivenciou desde 2016, com processo de impeachment questionável que expôs uma crise governamental e política no país, estabeleceu a troca de presidente, o qual procedeu um corte ostensivo de recursos para a educação e o congelamento de diversas ações em desenvolvimento. Ou seja, o 3º ciclo não existiu de fato e, portanto, seu estudo é incipiente.

Esse movimento pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Distribuição temporal da identificação sobre os Ciclos do PAR nas teses e dissertações estudadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, os momentos da pesquisa sobre o PAR podem ser assim distinguidos:

1 – 2009 a 2011: período marcado por poucas defesas de teses e dissertações, coincide com a fase de implementação do PAR e da constituição dos primeiros projetos nacionais em rede para estudo do tema. Os trabalhos ocupam-se majoritariamente em estudar os documentos de implementação e o preenchimento de diagnósticos, e de realizar a análise dos indicadores das ações e subações que mereceriam assistência técnica e financeira.

2 – 2012 a 2014: crescimento progressivo de publicações de teses e dissertações, chegando a duplicar o volume dos trabalhos do período anterior. Os trabalhos realizam análises mais processuais da implementação, considerando avanços e limitações do PAR e das instâncias envolvidas. Um tema recorrente é a burocracia rígida, o excesso de exigências feitas pelo MEC sobre os procedimentos que deveriam ser adotados pelos municípios para que as ações fossem executadas. Além dos pré-requisitos conhecidos, como documentação e prazos, a necessidade de celebração de convênios para ações exigiam um novo canal de comunicação, a ferramenta SIMPEC, que suscitou novas adequações nas rotinas das secretarias de educação. Os estudos feitos nesse período ao mesmo tempo que evidenciam essas questões apresentam um reconhecimento sobre a importância do diagnóstico efetivado para o preenchimento do PAR, o que permitiu em inúmeras situações conhecer melhor a realidade da educação municipal.

3 – 2015 a 2017: a produção nesse período apresenta a divulgação de resultados de pesquisas já consolidadas, que evidenciam que muito do esforço inicial de diagnóstico e monitoramento do PAR não teve a atenção devida, tanto financeira como de execução. O olhar mais distanciado sobre os documentos e ações iniciadas pelos municípios e desencadeadas pelo MEC, nos momentos iniciais do PAR, permitiu aos pesquisadores a compreensão dos efeitos locais da implementação de programas nacionais no âmbito do PAR, apontando fragilidades, dentre elas a não realização das ações de forma participativa, o que não permitiu romper com as tradições impregnadas de resolver “a educação” dentro dos gabinetes, sem fomentar a efetivação de participação e tampouco ampliar a democratização. E ainda, indicando avanços, como possibilitar uma visão sistêmica de educação, a qual envolve a atuação conjunta das esferas governamentais. Mesmo que os regimes de colaboração não tenham avançado como esperado, a

superação da lógica patrimonialista, da instituição de balcões de negociação que trocam recursos por votos e apoios políticos nas esferas governamentais, foi acenada pelos pesquisadores como um ganho positivo, naquele momento.

Não podemos deixar de mencionar que os trabalhos evidenciam a continuidade de um ciclo dentro de outro, ou seja, ações começaram a ser planejadas e transferidas do PAR I para o PAR II. Esse exercício atendeu inicialmente à orientação do MEC, para que municípios e estados revisassem os seus diagnósticos. Assim, ao realiza-lo, a atualização de dados configurou necessidades distintas, uma vez que novos indicadores foram inseridos e permitiram outra dinâmica para o preenchimento de dados locais. Nas orientações expressas, o órgão central considerou que esse exercício permitia aos municípios um momento de refletir, a partir da análise de monitoramento, e de uma avaliação criteriosa do que foi executado, se as ações e subações cadastradas no PAR seriam validadas ou revisadas.

A melhoria da qualidade do ensino, a superação das condições diagnosticadas estiveram também impregnados como argumento no discurso do MEC. Agindo assim motivava os municípios a realizar processos que atendessem às expectativas de aprendizagem, mas sempre vinculando o alcance de resultados e metas do IDEB, em uma lógica gerencialista.

A elaboração do PAR II (2011-2014) manteve a lógica do anterior, na perspectiva da efetivação do regime de colaboração para atender a construção de um ensino de qualidade. Em seu desenho, contou com a inserção de novos indicadores, “ocorreram avanços na estruturação do instrumento com destaque para a existência de uma maior organicidade entre as dimensões e os indicadores com as políticas educacionais adotadas”. (FERREIRA, 2014, p. 618).

Contudo, a transferência de ações de uma edição do PAR para outra também evidenciou que não foi possível atender dentro do primeiro ciclo o que foi planejado. Tanto por inconsistências de ações locais (municípios e estados) como pelo próprio MEC.

Além de as pesquisas se ocuparem em demonstrar o movimento dentro dos ciclos, focaram nas dimensões do PAR, que são agrupamentos de grandes características e sobre os quais se quer fazer uma análise.

O PAR II promoveu algumas alterações de indicadores, ainda assim, as dimensões mantiveram-se as mesmas quatro inicialmente traçadas: 1) Gestão

Educacional; 2) Formação dos professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho; 3) Práticas pedagógicas e avaliação e, 4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Procurou-se observar nas teses e dissertações, dentre os aspectos estudados por essas pesquisas, se na análise do PAR, indicasse o modo como as dimensões foram estudadas e quais fizeram parte das análises. Os trabalhos que realizaram estudos mais teóricos, sem pesquisa de campo abordaram de um modo geral as quatro dimensões. Em relação aos demais trabalhos, constata-se a seguinte predominância:

Quadro 16 - Estudo das dimensões

| Descrição da dimensão | Nº ocorrências | % |
|------------------------------|-----------------------|----------|
| Dimensão 1 | 41 | 44 |
| Dimensão 2 | 18 | 19,3 |
| Dimensão 3 | 10 | 10,7 |
| Dimensão 4 | 12 | 13 |
| Não analisam as dimensões | 12 | 12,9 |
| | 93 | 100 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição dos trabalhos ocorre em maior número nas dimensões 1 e 2, sendo que em parte dos trabalhos (12,9%) não foi possível identificar uma atenção mais significativa para as dimensões.

Seguindo o protocolo desenhado pelo MEC, a composição das dimensões envolve áreas e indicadores. Para cada indicador, foram criadas subações e traçadas estratégias de implementação. No decorrer do planejamento e do preenchimento dos dados, além de identificar a responsabilidade da execução, apontava-se o programa a qual subação ficaria vinculado, a unidade de medida para a subação, assim como, o cronograma, o tipo de monitoramento (financeiro, técnico, outros) e o grupo atendido (alinhando municípios e população).

Em face do maior número de trabalhos estudados alinharem seus estudos para temáticas relacionadas aos indicadores e às subações da dimensão Gestão Educacional, esclarecemos que a utilizaremos como exemplo da sua configuração e de suas respectivas alterações entre o Ciclo I e Ciclo II.

A dimensão da Gestão Educacional, no PAR I (2007-2010), apresentava cinco áreas e vinte indicadores, conforme detalhado a seguir.

Quadro 17 - Composição da Dimensão I – Gestão Educacional no PAR I

| | |
|--|--|
| Dimensão I - Gestão Educacional | |
| Área: 1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino | |
| Indicadores | 1. Existência e funcionamento de Conselhos Escolares (CE) |
| | 2. Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME) |
| | 3. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE |
| | 4. Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SME, e de consideração das especificidades de cada escola |
| | 5. Critérios para escolha da Direção Escolar |
| | 6. Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE) |
| | 7. Plano de Carreira para o Magistério |
| | 8. Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação |
| | 9. Plano de Carreira dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar |
| Área: 2. Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada | |
| Indicadores | 1. Implantação e organização do ensino fundamental de 9 anos |
| | 2. Existência de atividades no contraturno |
| | 3. Divulgação e Análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC |
| Área: 3. Comunicação com a Sociedade | |
| Indicadores | 1. Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares |
| | 2. Existência de parcerias externas para execução/ adoção de metodologias específicas |
| | 3. Relação com a comunidade/ Promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário |
| | 4. Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que podem ser utilizados pela comunidade escolar |
| Área: 4. Suficiência e estabilidade da equipe escolar | |
| Ind | 1. Quantidade de professores suficiente |
| | 2. Cálculo anual/ semestral do número de mudanças e substituições de professores |
| Área: 5. Gestão de Finanças | |
| Ind | 1. Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação |
| | 2. Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb |

Fonte: Elaborado pela autora.

A reorganização para o PAR II (2012-2016) ampliou o número de indicadores para vinte e oito, sem alterar o número de áreas. A nova distribuição assim se apresenta:

Quadro 18 - Composição da Dimensão I – Gestão Educacional no PAR II

| | |
|--|---|
| Dimensão: 1. Gestão Educacional | |
| Área: 1. Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino | |
| Indicadores | 1. Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE) |
| | 2. Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME) |
| | 3. Existência e funcionamento de conselhos escolares (CE) |
| | 4. Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas, inclusive nas de alfabetização de jovens e adultos (AJA) e de educação de jovens e adultos (EJA), participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração, orientação da secretaria municipal de educação e consideração das especificidades de cada escola. |
| | 5. Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) |
| | 6. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) |
| | 7. Existência e atuação do Comitê Local do Compromisso |
| Área: 2. Gestão de pessoas | |
| Indicadores | 1. Quadro de servidores da secretaria municipal de educação (SME) |
| | 2. Critérios para escolha da direção escolar |
| | 3. Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas |
| | 4. Quadro de professores |
| | 5. Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da Educação |
| | 6. Plano de carreira para o magistério |
| | 7. Plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar |
| | 8. Piso salarial nacional do professor |
| | 9. Existência de professores para o exercício da função docente no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular |
| Área: 3. Conhecimento e utilização de informação | |
| Indicadores | 1. Existência de um sistema informatizado de gestão escolar que integre a rede municipal de ensino |
| | 2. Conhecimento da situação das escolas da rede |
| | 3. Conhecimento e utilização dos dados de analfabetismo e escolaridade de jovens e adultos |
| | 4. Acompanhamento e registro da frequência dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família (PBF) |
| | 5. Existência de monitoramento do acesso e permanência de pessoas com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada (BPC) |
| | 6. Formas de registro da frequência |
| Área: 4. Gestão de finanças | |
| Indicadores | 1. Existência de equipe gestora capacitada para o gerenciamento dos recursos para a Educação e utilização do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) |
| | 2. Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da Educação |
| | 3. Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) |
| Área: 5. Comunicação e interação com a sociedade | |
| Indicadores | 1. Divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC |
| | 2. Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares que visem à formação integral dos alunos |
| | 3. Relação com a comunidade/ promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre todos os aspectos que envolvem os indicadores, ressaltam-se alguns que são por vezes mais citados, porém nem sempre estudados como centralidade nas teses e nas dissertações, como:

- Plano Municipal de Educação;
- Conselho Municipal de Educação;
- Conselhos escolares;
- Conselho de Alimentação Escolar;
- Comitê Local do Compromisso;
- Escolha da direção escolar; e
- Plano de carreira para o magistério.

Pela quantidade de itens, não seria possível nos limites dos textos, que os pesquisadores apreciassem todas as dimensões, as áreas e os indicadores. Percebe-se que de acordo com o objeto de sua pesquisa, foram direcionadas às análises de alguns dos componentes. Por vezes, os autores relataram que o acesso à documentação do PAR e/ou os achados nas entrevistas e materiais da pesquisa auxiliou na delimitação dos itens de estudo.

A indicação de que os dados coletados pelos instrumentos estariam disponíveis no site do MEC, dispostos em um “[...] Relatório Público que permite a todo cidadão acessar o PAR de seu município, ou de qualquer outro do país que tenha aderido ao Plano de Metas e elaborado seu Plano de Ações Articuladas. (SOUZA, 2010, p. 81), não atendeu à demanda de todos os pesquisadores, em vista de o acesso aos dados ocorreu em razão de solicitação direta aos municípios, pois a síntese apresentada no site do MEC não permitia enxergar o PAR.

O acesso que se possui enquanto cidadão é do Extrato de Execução do Plano de Ações Articuladas, documento que identifica as ações financiadas, e o Relatório Público⁴⁴ do PAR, o qual 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. (BRASIL, 2019, p.1).

⁴⁴ <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em 23. mar. 2019.

O documento que permite acompanhar o PAR encontra-se disponibilizado para o Ciclo I e apenas para os municípios. Em relação aos Estados, é possível acompanhar o Extrato de Execução sem, contudo, visualizar o Relatório Público do PAR, no qual poderia se identificar os resultados do diagnóstico por meio dos indicadores e pontuação, bem como, das subações definidas.

3.1.5 Campo empírico

Uma das etapas da elaboração do estado da arte envolve a leitura direcionada a fim de verificar as relações estabelecidas entre o pesquisador e a pesquisa. Quando o foco da nossa leitura se alinha a questão do campo empírico, a impressão de que quem escreve sobre o PAR é um pesquisador que levou para o seu curso de pós-graduação um conhecimento tácito, em razão das experiências com esta política em momento anterior.

As informações sobre o modo como os governos estaduais participaram do PAR são inversamente proporcionais aos estudos que abordam os municípios. Dentre os trabalhos identificados, Camini (2009); Silva (2010); Lázari (2012); Marchand (2012); Soares (2012); Bartholomei (2013); Diniz (2013); Rocha (2015); Souza (2015); Assis (2016); Cavalcanti (2016) e Santos (2016) expressam o estudo de aspectos relativos ao PAR de Estados. Em seus textos, apresentam considerações alusivas ao modo como se estabeleceram as relações de parcerias, e firmados os compromissos iniciais de implementação do PAR nos Estados.

A realização das pesquisas nem sempre teve como foco o Estado como ente federado, mas ao tratar de situações correlatadas ao PAR e que ocorreram no Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Pernambuco permite a compreensão de como o processo de relações intergovernamentais ocorreu.

Sobre o modo como o PAR foi implementado no Distrito Federal, Diniz explica que:

O Distrito Federal aderiu ao plano lançado pelo Ministério da Educação, sendo tratado como estado, mas tendo as particularidades de município por atender educação infantil, assim, em certos momentos abarca as discussões de município, e em outros se trabalha no atendimento como estado. (2013, p. 113).

Essa peculiaridade fez com que o ente federado Distrito Federal desenvolvesse subações para toda a educação básica. Não foi possível perceber se houve alguma adaptação dos instrumentos para a finalidade de diagnóstico e de organização das ações, pois esse aspecto não foi abordado no trabalho.

Rocha (2015) analisa o PAR, nos municípios de Pernambuco, sob outro enfoque. Como servidora lotada na Secretaria de Estado da Educação envolveu-se com os municípios daquele estado. Seu trabalho dissertação relata que

[...] estive em contato direto com os dirigentes municipais de educação e suas respectivas equipes locais. Nessa função, recebia, por *email* e por telefone, as dúvidas e questionamentos em relação aos procedimentos de adesão, de elaboração ou de resolução de pendências relacionadas ao PAR. (2015, p. 14).

A autora, atuando no acompanhamento do Plano de Ações Articuladas, indica que a Secretaria Estadual de Educação foi a responsável pela coordenação estadual de acompanhamento e monitoramento do PAR em todos os 184 municípios do Estado de Pernambuco. Salienta que mesmo com as formações técnicas realizadas, os dirigentes municipais de educação ainda apresentam dificuldades de condução e de compreensão dos processos relacionados à implementação do PAR, evidenciados nos tipos de perguntas encaminhados para a secretaria e para o MEC.

No Mato Grosso, a implementação do PAR, ocorreu em agosto de 2007. Uma negociação entre o Governo de Mato Grosso e o MEC construiu um projeto de apoio ao preenchimento do PAR para os 141 municípios do estado, que envolveu também a UFMT. Formaram-se equipes de assistência técnica que coordenaram as discussões junto aos municípios. Para Silva (2010, p. 20) “essa proposta implantada no Estado pode ser considerada com certo tom pioneiro, mesmo que não totalmente inédito, no território nacional.”

Lázari (2012), assim como Silva (2010), participaram dos trabalhos de efetivação do PAR, no Mato Grosso, e em certo trecho de seu trabalho destaca a posição de uma dirigente do MEC quando afirma que o referido estado: “salta como um modelo nacional ao desenvolver um caminho próprio na implantação do PAR estadual. [...] e desenvolve uma ação própria para mobilizar todos os 141 municípios nos desafios e caminhos para o sistema articulado”. (LÁZARI, 2012, p. 26)

São representativos os argumentos de que as instâncias se mobilizaram para que os propósitos de planejamento e de monitoramento fossem atendidos e se

tornassem uma constante. A SEDUC- MT, além das parcerias já estabelecidas com o ministério e a universidade, criou na sua estrutura organizacional uma coordenação para a articulação de políticas, para prestar assistência técnica aos municípios matogrossenses (no sentido de elaborarem o seu diagnóstico e o respectivo PAR); e criou ainda, uma coordenação que se envolvia com o microplanejamento das estruturas escolares, esta com foco no reordenamento da educação na rede pública de ensino. Com a criação dessas estruturas, financiadas pelo governo do Estado fica evidente o apoio técnico desta Secretaria “[...] no acompanhamento, assessoramento e monitoramento, bem como, na revisão e elaboração do PAR (2011-2014).” (LÁZARI, 2012, p. 159).

O engajamento do estado do Mato Grosso é registrado por outros pesquisadores, como: Souza (2010), Soares (2012), Bartholomei (2013), Souza (2015) e Assis (2016).

Ao recuperarem detalhes sobre este movimento contribuíram com o registro de ações precursoras da construção do Plano de Ações Articuladas, desde a articulação constante com o MEC, a adaptação do instrumento para elaboração do PAR o qual atendesse às necessidades da rede estadual, ainda em 2007, e que posteriormente foi utilizado nos demais estados, e o modo como esta SEDUC planejou formas, via PAR estadual, de atender ao ensino médio da rede estadual.

As atividades desencadeadas envolveram assessoria aos gestores, a organização dos eventos de acompanhamento e monitoramento do PAR, que recebiam dirigentes, coordenadores e técnicos da gestão municipal.

O trabalho de Santos (2016) versa sobre o Mato Grosso do Sul, e corrobora o engajamento e as análises já apresentadas pelos demais pesquisadores, contudo, apresenta novos elementos:

[...] merece destaque o fato de que o processo de implementação do PAR em Mato Grosso do Sul (MS), ocorreu de forma aligeirada ocasionando uma participação pouco representativa, centralizada, dos sujeitos envolvidos, pois se percebe que as atenções estiveram voltadas para assegurar o recebimento de recursos financeiros. (SANTOS, 2016, p. 73).

Ao discorrer sobre o processo, evidencia-se a pressa para finalizar o preenchimento dos documentos e garantir o aporte financeiro, a preocupação evidenciada em inúmeras entrevistas que compuseram o rol das teses e das dissertações que verificamos.

O relato dá conta de que as decisões dos gestores, em especial de alto escalão, consideram questões políticas entre instituições e entre os entes federados, o que remete ao entendimento de que mesmo com as prescrições de que “a participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, seria formalizada na condição de partícipe ou interveniente.” (LÁZARI, 2012, p. 159) não ocorreu de modo uníssono.

No estado do Rio Grande do Sul, o apoio técnico aos municípios prioritários para elaboração do Plano de Ações Articuladas ocorreu em parceria entre consultores vinculados à Secretaria de Estado da Educação e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, somente até junho de 2008.

É registro da pesquisa de Marchand que as responsabilidades deixaram de ser compartilhadas em razão de que essa secretaria não vinha “[...] priorizando o trabalho. Isto acabou caracterizando o RS como um dos poucos, senão o único, estado brasileiro onde o ente federado *estado* não se fez presente neste elo de colaboração para a melhoria da educação básica pública.” (MARCHAND, 2012, p. 86). Com esse movimento, a UFRGS acabou por ocupar um papel relevante neste processo, pois terminou sendo, muitas vezes, o elo entre União e municípios para a execução da política, como descreveu em sua tese.

No caso da Paraíba, Cavalcanti (2016) analisa que as ações que caracterizaram o processo de assistência adotado pela Secretaria de Estado da Educação evidenciam uma relação ativa de interação entre o ente estadual e o municipal, uma vez que foram estabelecidas diversas formas de assistência entre os entes e as relações intergovernamentais foram então fortalecidas.

É significativa a coleta de depoimentos de gestores dos três níveis de governo feita por Cavalcanti (2016), ao realizar análise sobre a interdependência entre os entes federados. Na opinião de quem esteve coordenando o processo na instância federal, o vínculo entre estados e municípios não recebeu orientação do MEC:

Alguns iam in loco, outros faziam polos, é um desenho que cada estado ficava um pouco à vontade para elaborar [...] tem casos que a gente vê que eles trabalham bem com isso, mas tem casos que eles são bem.... eles não se reconhecem, cada parte fica sozinha... então é um desafio. (P1-União, apud CAVALCANTI, 2016, p. 215).

O modo como foi articulada a relação entre estado e municípios seguiu a rotina estabelecida por esses entes, na opinião de um dos entrevistados:

[...] se você pegar o estado de Mato Grosso, o estado da Bahia, o estado do Acre... então você vai ver que esses estados, como as SEDUC já tinham uma história... Mato Grosso do Sul também, o Ceará, sobretudo o Ceará, certo? Como esses estados já tinham uma definição de política de apoio às redes municipais de ensino, então a vinda do PAR fez com que esses estados reforçassem mais a esse apoio, agora tendo como norte PAR, certo? Já os estados como o Rio Grande do Norte que esse apoio da SEDUC ao município era muito precário, aconteceu de forma precária ou não aconteceu, ou não aconteceu. (P2-União apud CAVALCANTI, 2016, p. 216).

Fica demonstrado nesta entrevista que os membros do MEC possuíam conhecimento de que as relações intergovernamentais não ocorriam de mesma forma nos estados. E, mesmo que tivessem criado protocolos de ajuda mútua, não se eliminariam as peculiaridades regionais e administrativas evidenciadas tanto nas questões político partidárias como nas questões de autonomia dos entes.

Mesmo que as descrições dos pesquisadores apontem uma parceria dos estados na feitura dos diagnósticos e no preenchimento das documentações do PAR pelos municípios, isso não pode ser tomado como regra.

Como a elaboração do PAR seria realizada pelos estados e municípios, não havia diretrizes do MEC que indicassem uma atuação direta dos estados, o que se percebeu nos registros de Cavalcanti (2016), cada estado agiu de um modo, conforme a conveniência e o interesse no sentido de criar ações mais coletivas do ponto de vista estado-município.

A lógica de diagnóstico, inicialmente proposta no PAR, tinha foco principal nos municípios. Camini (2009) descreve, em sua tese, que as alterações de percurso levaram o MEC a disponibilizar um novo guia para a elaboração do PAR dos estados, e podem ter sido ocasionadas por

[...] forte pressão exercida pelos governos e também entendida como tratamento diferenciado, uma vez que os municípios (em especial os mais fracos na cadeia do IDEB) tiveram sua autonomia limitada na apresentação de demandas de assistência técnica e financeira do MEC no referido Plano. (CAMINI, 2009, p. 158).

A diferenciação entre o tratamento dado aos municípios refere-se à abertura que os estados tiveram para introduzir novas ações, subações e programas diversos daqueles sugeridos, permitindo inclusive demandar apoio financeiro em ações não previstas nas orientações dos PAR municipais, como é o caso dos recursos das tecnologias educacionais. O MEC elaborou um Guia referencial para uso dos estados e municípios que assim optassem em aderir. Contudo, os municípios que

incluiram no seu PAR a adoção dessas tecnologias receberam do MEC apenas assistência técnica, já aos estados caberia a assistência financeira.

Para Lúcia Camini, os estados tiveram tratamento diferenciado na constituição das equipes técnicas locais que não necessitaram seguir os mesmos critérios de representatividade e número de participantes dos municípios,

[...] não tiveram lista fechada de ações e subações indicadas pelo MEC e puderam optar e obter financiamento de novas tecnologias educacionais [...] os gestores do estado, após a elaboração do PAR, foram chamados para discussão e negociação de suas demandas diretamente com a equipe técnica do MEC. (CAMINI, 2009, p. 187).

Se por um lado, a forma federalista brasileira coloca em igual destaque estados e municípios, e a cooperação intergovernamental seria ferramenta para atingir, na educação, a qualidade almejada nos documentos de sustentação ao PAR, por outro, percebe-se que os estados querem estar presentes nas negociações que envolvem os seus municípios.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) demonstrou-se insatisfeito com a “[...] intervenção direta do MEC nos municípios sem articulação com as Secretarias de Estado da Educação.” (CAMINI, 2009, p. 187).

Os municípios, por sua vez, representados pela UNDIME, esperavam relações diretas com o MEC, em razão do respeito à autonomia dos entes federados, em condições de igualdade e sem privilégios no atendimento a questões dos estados e municípios.

Nas entrevistas realizadas, Camini (2009) identificou, por parte da UNDIME, tanto em âmbito nacional, quanto nas seções estaduais, certo desconforto e indisposição em aceitar a coordenação das Secretarias Estaduais na relação do MEC com os municípios, pois consideram consolidado, nos municípios, uma visão de autonomia, em que não esperam ser coordenados pelas secretarias dos estados.

As escolhas do Ministério da Educação para atender inicialmente os municípios prioritários e posteriormente aos demais e a relação diferenciada entre estado e município nos possibilita pensar que o MEC não atendeu os entes federados da mesma forma.

Os dados coletados pelos pesquisadores demonstram que o processo de diagnóstico e de elaboração do PAR estadual ocorreu de forma aligeirada e seus instrumentos foram preenchidos por membros da Secretaria de Estado de Educação

em virtude da urgência de cumprimento de prazos. Tal situação, além de desconsiderar a participação e a mobilização da rede como um todo, evidencia que nesse processo, o mais relevante configurava-se em assegurar o recebimento de recursos financeiros oriundos do governo federal.

Entrevistada por Lúcia Camini, a professora Nalu Farenzena⁴⁵, assim se manifesta: “[...] A SEDUC/RS não se comprometeu na implementação da política aqui no estado – preocupou-se apenas com o seu PAR e com recursos pra a sua rede estadual.” (FARENZENA apud CAMINI, 2009, p. 187).

É consideração de Bartholomei que o envolvimento do governo de Mato Grosso do Sul, inicialmente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e posteriormente no PAR, “para recebimento de assistência técnica e, principalmente, de recursos financeiros do governo central.” (2013, p. 88).

A mensagem explícita é de que mais do que firmar um acordo, de fazer um pacto, interessava o recurso financeiro, e esse ponto também foi localizado na pesquisa de Lázari, que acrescenta: “[...] tanto a execução das ações de apoio técnico, quanto o financeiro, não cumpriu com o cronograma físico e quantitativo previsto no Plano, mesmo em municípios considerados prioritários.” (2012, p. 163).

O atraso nos cronogramas é um dos aspectos que demonstra a perda de força do PAR no que tange à credibilidade e à confiança de parte dos gestores e dos entrevistados. A consulta aos documentos, a análise no histórico de cada município no SIMEC, a demora no processo da análise pela equipe do FNDE e o modo de execução do PAR registra como diversas ações e subações, na maioria das vezes, eram de responsabilidade do MEC.

Continuamos nosso percurso em estudar o modo como os municípios estiveram vinculados às pesquisas, uma vez que evidenciam, dentre outros aspectos, o local onde a coleta de dados foi realizada.

Já mencionamos anteriormente que todas as regiões do país foram representadas nas teses e dissertações e que o destaque em número de trabalhos está relacionado à região Centro-Oeste, seguida das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e, por fim, à região Norte. Essa ordem será utilizada na sequência para apresentar dados e apontamentos dos municípios pesquisados.

⁴⁵ Na época, Nalú Farenzena era Coordenadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Projeto de Descentralização do MEC para desenvolvimento do PAR e outros programas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007- 2008).

Um dos aspectos de destaque para a construção dos quadros que constam nos apêndices e apoiam a elaboração das considerações que apresentamos a seguir, foi o número de vezes que um mesmo município foi estudado.

A relação dos municípios pesquisados, na **região Centro-Oeste**, identifica que apenas uma capital foi foco de estudos: Campo Grande, em 5 trabalhos. O município de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul, destaca-se por fazer parte do estudo de 6 trabalhos. Identificou-se também nessa listagem a presença de três municípios prioritários: Corumbá, Coxim e Naviraí, todos do mesmo estado. Os demais sete municípios mencionados pertencem a uma variedade de classificações conforme os índices populacionais, de 10.000 hab. até mais de 500.000 hab., ou seja, o grupo é bastante diverso do ponto de vista da quantidade de habitantes.

Os trabalhos de Amorin (2011); Santos (2015); Pires (2015) e Valadão (2015) envolveram mais de um município do estado do Mato Grosso do Sul, buscando estabelecer relações entre os resultados. Assim, evidencia-se que Ponta Porã, Corumbá e Naviraí não foram estudados sozinhos, mas compuseram um grupo de análise. No caso de municípios como Campo Grande, Dourados e Coxim tanto configuram em estudos particularizados como em um coletivo de municípios.

Estudos envolvendo o PAR, na rede estadual, foram realizados por Bartholomei (2013), Assis (2016) e Santos (2016), indicativos do estado de Mato Grosso do Sul.

Sobre os municípios relativos ao estado de Mato Grosso, identificamos que todos os trabalhos coletados discorrem sobre dados apurados nos diagnósticos iniciais e que compõem bancos de dados organizado em parceria entre a Universidade Federal do Mato Grosso e a Secretaria de Educação Estadual. Assim, Lázari (2012); Silva (2010), Siqueira (2012) Soares (2012) e Souza (2010, 2015) não desenvolveram investigações com um município ou um grupo de municípios, mas mediante a possibilidade de utilizar dados gerais do referido banco de dados, auxiliaram com suas pesquisas no registro e na análise dos passos dados naquele estado com relação ao PAR.

Em relação à **região Nordeste**, a predominância é de estudos em municípios de até 50.000 habitantes. Natal, o segundo maior contingente populacional, foi o único que participou de duas pesquisas; os demais foram mencionados em um único trabalho. Dos cinco estados, apenas duas capitais tiveram parte do campo empírico, respectivamente, Natal e São Luís.

O estado da Bahia, com maior número de municípios investigados, não apresenta estudos sobre sua capital (Salvador), o que não ocorre com os estados do Maranhão e Rio Grande do Norte que além de as estudarem, possuem trabalhos que analisam a repercussão do PAR no interior dos estados.

O trabalho de Rocha (2015) é o único que aponta a relação do estudo do PAR com o órgão estadual de educação de Pernambuco (população de 8.796.448 habitantes), todos os demais referem-se a sistemas municipais.

A relação entre resultados municipais fez parte dos trabalhos de Arruda (2013), Rabelo (2014) e Souza (2015) os quais envolveram, em suas pesquisas, mais de um ente. Desse modo, oito municípios não foram estudados de modo isolado, mas sim, como parte de um grupo de análise.

Destaca-se o trabalho de Silva (2013) que envolveu o *Território Rural Vale do Jiquiriçá*, na Bahia, composto por 20 municípios: *Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra*.

Dos municípios que compõem o Território, apenas três não fazem parte da lista de prioritários (Itaquara, Laje e Mutuípe).

Os trabalhos desenvolvidos na **região Sul** caracterizam-se por tratar predominantemente de municípios com população na faixa de 100.000 a 500.000 habitantes. E, como na região Nordeste, praticamente todos foram envolvidos em apenas uma pesquisa, exceto Gravataí e Cachoeirinha, ambos no Rio Grande do Sul.

Os trabalhos de Lanes (2009) – Santa Catarina; Ross (2012) e Borges (2014), do Rio Grande do Sul envolveram mais de um município, buscando estabelecer relações entre os resultados. Assim, evidencia-se que 56 não foram estudados sozinhos, mas sim como um grupo de análise.

O tipo de pesquisa realizada por Lanes (2009), em municípios catarinenses, e de Silva (2013), em municípios baianos, aproxima-se da lógica dos trabalhos desenvolvidos na região Centro-Oeste, em razão de que se debruçaram sobre dados mais gerais, sem envolver análise pormenorizada de um ou outro município.

Resta ainda acrescentar que dessa região, 14 municípios estudados constam na relação dos prioritários, sendo 1 do Rio Grande do Sul e 13 de Santa Catarina.

Algumas características do trabalho com os municípios parecem ser distintas na **região Sudeste**, pois é a que mobilizou o maior número de entes que não puderam ser identificados. Os trabalhos citam amostras com entrevistados residentes em municípios de São Paulo (OLIVEIRA, 2015), e municípios do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2010), contudo, ambas não identificam quais são.

Uberlândia, em Minas Gerais, foi campo empírico de quatro pesquisas. Os demais entes federados foram investigados uma vez. Kariri e Ticuna, que constam na relação, são nomes fictícios para municípios paulistas, atribuídos pela autora da pesquisa, pois não teve concedida a autorização de uso de dados dos municípios que estudou. Kariri é um município que se encontra na lista dos prioritários e Ticuna não pertence a esse agrupamento. Ambos municípios se encontram na faixa de municípios entre 50 e 100 mil habitantes. (GRINKRAUT, 2012).

Todos os municípios do estado de São Paulo, cujos nomes foram identificados como reais e que constam no quadro anterior, são considerados prioritários de acordo com os parâmetros do MEC, no lançamento do PAR.

Não foram localizados nos trabalhos apontamentos que relatassem como foi o envolvimento dos estados da região nos desdobramentos do PAR, apenas trabalhos que demonstram a implementação municipal.

A **região Norte** possui o menor índice populacional do país, e da mesma forma, possuiu o menor número de municípios envolvidos em teses e em dissertações relacionadas ao estudo do PAR.

O trabalho de Palheta (2017) buscou analisar dados de um conjunto de cinco municípios, as demais pesquisas abordaram a realidade de apenas um.

Nessa região, a maioria dos trabalhos analisa as questões do PAR nos dois ciclos: 2007 a 2014. Esse levantamento feito e aqui apresentado, buscou além de explicitar os locais pesquisados, estabelecer relações com os indicadores populacionais e com a listagem de municípios prioritários.

Sempre trabalhando com os dados possíveis de serem coletados - o que implica, no mínimo, duas questões: a) sem o nome do município não temos como caracterizá-lo; b) os não identificados não puderam ser somados no total - com relação ao índice populacional, os municípios da faixa que denominamos de B (2.001 a 5.000 hab.) foram aqueles que mais constaram nos estudos, com 37 incidências.

De acordo com os dados demográficos nacionais, em relação à divisão dos municípios, e o modo como foi pesquisado o PAR, temos a seguinte relação:

Quadro 19 - Número de municípios por classe de tamanho da população dos municípios e relação com os estudos sobre o PAR

| Faixa | Classes de tamanho da população dos municípios | Municípios | | Estudo PAR | |
|----------|--|--------------|--------------|------------|-------------|
| | | Total | % | Total | % |
| A | Até 2.000 | 118 | 2,1 | 6 | 3,8 |
| B | De 2.001 a 5.000 | 1.183 | 21,26 | 37 | 23,3 |
| C | De 5.001 a 10.000 | 1.212 | 21,78 | 18 | 11,3 |
| D | De 10.001 a 20.000 | 1.401 | 25,18 | 27 | 17 |
| E | De 20.001 a 50.000 | 1.043 | 18,74 | 26 | 16,4 |
| F | De 50.001 a 100.000 | 325 | 5,84 | 10 | 6,3 |
| G | De 100.001 a 500.000 | 245 | 4,40 | 25 | 15,7 |
| H | Mais de 500.000 | 38 | 0,68 | 10 | 6,3 |
| | Total | 5.565 | 100 | 159 | 100 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A amostragem de 159 municípios é baixa para ser representativa de um estudo nacional sobre o modo como o PAR foi desencadeado no país. Contudo, são esses os dados possíveis de mensuração no momento, e para o modo como esta pesquisa se propôs: utilizar os dados dos autores de teses e de dissertações.

Evidencia-se que os municípios mais estudados são aqueles de menor contingente populacional, até 20.000 habitantes. São municípios que *per se*, possuem pouca expressão nas regiões/estados, com dinâmicas educacionais de pouca representatividade em número de alunos. Contudo, mesmo sendo estudado em maior número, ainda significam insuficientes para a compreensão da realidade educacional do país.

Não é possível fazer uma associação de que faixas com maiores números de municípios tenham sido igualmente escolhidas para serem estudadas, e, a relação com os municípios prioritários, para atendimento via PAR, não pode ser tomada como exata. Isso por que, no próprio ano de lançamento, o programa foi ampliado⁴⁶,

⁴⁶ Criado em julho de 2007, o GT realiza reuniões periódicas que se revestem das condições ideais para uma profícua interlocução com os diretamente responsáveis pela elaboração, organização e difusão da política pública educacional, no âmbito das suas competências e territórios. As redes municipais são responsáveis por quase a metade das matrículas da educação básica. Os 178 municípios, aproximadamente, com mais de 150 mil habitantes que integram o GT são responsáveis por cerca de 38% das matrículas da rede municipal, comprovando sua importância dentro do propósito do Grupo de Trabalho. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pradime/gt>, acesso: 02.03.2018

incluindo os municípios com mais de 150 mil habitantes e as capitais dos estados brasileiros, e diferentemente dos prioritários, não foi criada uma portaria que os especificasse. A listagem de municípios prioritários teve alteração nos primeiros anos do PAR. Em 2007, constavam 1.242 municípios (23% dos municípios brasileiros) e em 2009, o número já era de 1.827 (33% do total de municípios).

Considerando o campo empírico apontado pelos pós-graduandos, foram envolvidos nas pesquisas referentes ao PAR, um conjunto de 151 municípios⁴⁷, desses, 8 capitais, 57 prioritários e 76 não-prioritários.

A proporção entre os municípios brasileiros estudados pode ser assim representada:

Quadro 20 - Relação entre municípios brasileiros e os estudados nas pesquisas

| | Com o número de municípios do país | Com os municípios estudados nas pesquisas |
|------------------|---|--|
| Capitais | 1% | 5% |
| Prioritários | 22% | 60% |
| Não-prioritários | 77% | 35% |

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira informação corresponde à distribuição dos dados considerando o total de municípios no país: 1% para Capitais; 22% de municípios prioritários e 77% municípios considerados prioritários. Por sua vez, considerando a quantidade de municípios envolvidos nos estudos do PAR, no qual capitais correspondem a 5%, 60% de municípios não prioritários e 35% municípios prioritários.

Assim depreende-se que o foco das pesquisas não foi atender apenas os municípios prioritários. Para além do levantamento dos locais de pesquisa, os relatos de alguns pesquisadores podem ser elucidativos quando se procura refletir sobre os municípios ou estados investigados.

Para a pergunta “Qual o motivo da escolha desse campo empírico?” percebe-se, além do envolvimento já descrito, uma gama de razões: o conhecimento de resultados do diagnóstico de municípios, evidenciando constatações que o autor considerasse válido investigar; a razão da facilidade de acesso as informações necessárias para elucidação da problemática em estudo, e ainda, a possibilidade temporal e geográfica exigida pela necessidade de concluir o estudo.

⁴⁷ Nesse caso, não estamos considerando os trabalhos que mencionaram o PAR dentre outras ações e os municípios investigados tratavam de questões diversas.

Ao recolher dados dos ambientes de pesquisa, evidencia-se que o foco foram os municípios, depois os estados como já apontado anteriormente, e menos de 10% dos trabalhos evidenciaram questões de escolas, principalmente quando a subação planejada envolvia eleição de diretores e conselhos escolares.

Mesmo com os indicadores focados na melhoria da qualidade educacional, e em especial, na questão de elevação de nota de Ideb, a maioria das subações observadas e relatadas nas pesquisas referem-se à gestão educacional do próprio município e da formação de professores. Isso configura suporte para ações que envolvam a Secretaria de Educação como um todo e não atinge, num primeiro momento, as escolas.

Os dados disponíveis servem para que observemos como as responsabilidades entre estados e municípios, em alguns casos, foram conjuntas, quando houve disposição das partes em atuarem dessa forma.

Dentre as etapas que favoreceram este tipo de trabalho, evidenciam-se a fase de diagnóstico e preenchimento do PAR, a que podemos chamar de elaboração do PAR.

Nos momentos seguintes, o exercício passa a ser menor, por alguns motivos que foram enunciados nas teses e dissertações: a) o modo como o estado assume a função de coordenação das questões educacionais, não apenas no PAR, evidenciado por um tipo de gestão expressa por esse ente; b) pelo fato de que a colaboração entre estados e municípios conforme a resolução do FNDE nº 29/2007, no art. 15 (BRASIL, 2007) convencionou que os estados “poderão” colaborar com os municípios, e não que “deverão”; c) por fim, o PAR não prevê que recursos estaduais sejam envolvidos para financiamento de ações dos municípios.

Nessa interlocução, a mensagem é direta entre a União e os municípios ou entre a União e os Estados, sem a intermediação de qualquer instância, por meio do chamado Regime de Colaboração, onde as ações e subações aprovadas são constantes nos Termos de Cooperação Técnica e/ou de Convênios. (LÁZARI, 2012, p. 160).

Assim, a aproximação percebida, trata bem mais do âmbito do apoio na elaboração / monitoramento dos planos, do que das etapas seguintes, de ações diretas entre governo federal e municípios.

3.1.6 Nos artigos de periódicos

A opção em realizar um estado da arte contendo diversidades de suportes, como teses, dissertações e livros (capítulos ou no todo) apresentam ao pesquisador múltiplas possibilidades de apresentação dos dados levantados.

Teses e dissertações configuram-se como trabalhos extensos, representativos de uma pesquisa acadêmica. Artigos, por vezes, são partes de teses e dissertações que os autores escolhem divulgar por meio de revistas que possuem um alcance maior de leitura, além de, poder dar ênfase mais direta a um aspecto específico da sua pesquisa, sem destacar toda a revisão de literatura ou detalhar todos os elementos fundantes, proporcionando o acesso a um conhecimento de modo mais rápido e uma circulação mais ágil.

A comunicação científica iniciou-se basicamente pela divulgação de textos manuscritos que os pesquisadores se utilizavam para dialogar e comunicar aos pares suas preocupações, seus achados.

Artigos também são utilizados para relatarmos o andamento de pesquisas institucionalizadas, podendo ser de graduação ou de pós-graduação, desenvolvidos por docente de modo individual, ou em um grupo de pesquisa.

Essas considerações são relevantes para que fiquem explícitos os percursos estabelecidos, durante a própria pesquisa, para estudar o rol de artigos selecionados. O estudo do conjunto da produção, procurando evidenciar as principais características, serviu para que identificássemos os trabalhos divulgados em outros suportes, formatos de texto.

A leitura completa dos artigos foi necessária para a identificação dos dados, e para a relação com os demais materiais empíricos que fazem parte deste trabalho de tese. Alguns aspectos que já ficaram esclarecidos até este ponto de texto serão explorados com mais rapidez, enquanto que necessitam de maior descrição.

Partimos então para a exposição e para os comentários dos dados coletados nos artigos.

Apresentamos as análises realizadas, partindo da compilação das referências indicadas nos 62 artigos. Mediante a construção de uma listagem única, inicialmente, e depois subdividindo em agrupamentos por afinidade os seguintes dados possíveis de levantar.

Foram identificados 1.709 registros, sendo 930 referências nacionais, 494 documentos ligados ao governo federal, 74 documentos municipais, 31 estaduais, (nesses três casos incluindo legislações), 126 obras de autores estrangeiros, 17 evidências de metodologia de pesquisa, 20 materiais diversos produzidos por organizações, fundações e outras instituições e 17 indicações das entrevistas realizadas.

Percebe-se o vasto conjunto de leituras que apoiaram a escrita dos autores dos artigos. O fato de que uma política de governo estava evidenciada confirma a necessária consulta a documentos e a legislações das três esferas de governo, que de modo expressivo, representaram quase um terço do volume total observado.

O quadro 21, a seguir, apresenta os autores que serviram de referência para a elaboração dos artigos, considerando aqueles que ocuparam as dez primeiras posições na classificação.

Quadro 21 - Autores mais referenciados em artigos periódicos considerando a temática PAR

| Autor | Frequência |
|---------------------------------|-------------------|
| SAVIANI, Dermeval. | 47 |
| CURY, Carlos Roberto Jamil | 29 |
| ABRÚCIO, Fernando Luiz | 27 |
| ARRETCHE, Marta Teresa da Silva | 26 |
| FARENZENA, Nalú | 26 |
| OLIVEIRA, Dalila Andrade | 20 |
| SOUZA, Donaldo Bello de | 18 |
| CAMINI, Lúcia | 17 |
| FONSECA, Marília | 17 |
| FERREIRA, Eliza Bartolozzi | 15 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontra-se uma forte semelhança entre os autores referenciais das teses e dissertações, uma vez que a temática central desses textos é a mesma, bem como grande parte dos pesquisadores que desenvolveram as pesquisas.

Se por um lado, demarca-se o espaço de autores fundamentais para as questões que envolvem políticas educacionais, de outro, ocorre uma pulverização bastante acentuada de obras utilizadas.

A organização de um agrupamento por faixa de utilização dos referenciais, assim se apresenta:

Quadro 22 - Informações sobre utilização de referenciais nos artigos

| Nº de vezes obra foi referenciada | Nº de obras nesta condição |
|--|-----------------------------------|
| Entre 11 e 14 vezes | 7 |
| Entre 5 e 10 vezes | 34 |
| 4 vezes | 10 |
| 3 vezes | 22 |
| 2 vezes | 69 |
| 1 vez | 266 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre a literatura estrangeira consultada, prevalecem aquelas escritas em Língua Portuguesa e Inglesa, no caso da segunda, diversas já foram traduzidas para a nossa língua oficial. Os autores que prevalecem são os portugueses João Barroso e Afonso Almerindo Janela, o britânico Stephen Ball, o norte-americano Daniel Elazar e o belga Christian Maroy.

A menção a obras, em parte ou no todo, que tratem de metodologia de pesquisa, é mínima (1%). Isso demonstra que nesse tipo de texto a maior preocupação dos autores encontra-se em discorrer sobre um tema, sem enfatizar os métodos e processos utilizados.

Dentre os documentos Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (52), Plano de Desenvolvimento da Educação (29) e Plano de Ações Articuladas (26) ocuparam posição de destaque, juntamente com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, frequentemente evocados para ressaltar os aspectos do direito à educação, princípio da gestão democrática e responsabilidades federativas educacionais.

Em relação aos documentos legais que versam sobre os estados e municípios, sobressaem-se as leis de aprovação de Planos Estaduais de Educação e de criação de Conselhos Municipais setoriais. Os relatórios públicos do PAR, no caso dos municípios, ocupam papel de destaque.

Do conjunto dessa delimitação, foi possível a identificação do campo empírico dos trabalhos, pois nem sempre o nome do município apareceu descrito ao longo do texto, sendo mencionado por vezes como “município(s) do estado X”.

São mencionados os municípios de Ituiutaba e Uberlândia (MG); Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Naviraí, Ponta Porã e Três Lagoas (MS), Altamira, Baracarena, Belém, Cametá e Castanhal (PA), Mossoró, Natal e São José do Campestre (RN).

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos evidenciados pelos autores, ou possíveis de identificação, observa-se que os objetivos da pesquisa foram apresentados em 37 textos, e, de modo indireto, foram identificados em 21 artigos. Em 4, não foi possível reconhecer qualquer apontamento que os caracterizasse.

Evidencia-se a preponderância da abordagem qualitativa (em 49 artigos) e apenas um trabalho que se descreve como qualiquantitativo. Em doze textos, a abordagem não foi evidenciada pelos autores.

Um dado que chama a atenção é que 96% dos textos não caracteriza a pesquisa realizada, se documental, estudo de caso, etnográfica, p. ex. Essa informação foi localizada apenas em 3 trabalhos, sendo 2 pesquisas documentais e um estudo de caso.

É difícil também localizar uma descrição dos procedimentos de coleta de dados. Em diversos casos, apresentam-se as “falas” dos entrevistados sem esclarecer como delimitaram-se os sujeitos entrevistados, em que situação ocorreram, ou mesmo se além das entrevistas foram utilizados outros procedimentos. Assim, fica prejudicado identificar como se deu a análise das informações. A predominância de uso documental e de legislação como já antecipada faz com que o leitor acredite que a análise documental seja o modo mais corrente. Contudo, não é possível afirmar que outros tipos de análises não tenham sido privilegiadas.

Acreditamos que a não exposição das informações esteja diretamente relacionada com o número restrito de páginas que os artigos são configurados. Porém, esse detalhe precisa ser mencionado, pois diversos estudos de levantamentos, revisões e *estado da arte* são focados nas análises de artigos de periódicos. Sem disporem dos dados, os pesquisadores poderão incorrer em análises pouco precisas sobre as questões metodológicas.

Concordamos plenamente que ainda que

[...] devemos considerar que um artigo num periódico não é a mesma coisa que um relatório de pesquisa, ainda assim essas informações auxiliam os leitores a terem uma compreensão mais clara da problemática abordada, do contexto espacial e temporal em que foi realizada a pesquisa, os sujeitos envolvidos, etc. (VERMELHO; AREU, 2005, p. 1418).

De outro modo, permite-se pensar que a avaliação entre pares, duplo-cega, como especificada nas orientações para submissão de artigos pelos periódicos, não tem considerado como essencial a descrição desses itens, e sim, considera a análise no conjunto.

A busca pela identificação com o período estudado fez com que nos deparássemos com outra questão editorial: o tempo de submissão, de aprovação e de publicação. Considerando que o PAR iniciou em 2007, e o primeiro ciclo compreendeu o quadriênio de 2007 a 2010, um texto que analise esse interstício, recebido em agosto de 2013, aceito em dezembro de 2014 e publicado em junho de 2015, demonstra um processo lento e moroso. Nesse exemplo, poder-se-ia supor que o texto necessitava de correções, as quais possam ter demandado tempo dos autores. Mas outros modelos começaram a ser percebidos: aceito no 2º semestre de 2014 e publicado em 2016; aprovado no 1º semestre de 2012 e publicado no 2º semestre de 2013.

Esse detalhe, que não é foco da pesquisa em tela, foi destacado como uma preocupação sobre a apresentação dos dados de modo a configurar novidade, originalidade que são aspectos que se buscam na leitura de um artigo, e podem ser considerados superados quando da publicação efetiva.

Havia a expectativa de que ao efetivar a recolha de dados nos artigos, pudéssemos explorar mais detalhes das pesquisas que os originaram. No entanto, após a leitura do material, boa parte dos textos não apresentaram, de forma clara, os aspectos metodológicos e norteadores do trabalho.

Dentre os aspectos que tínhamos a intenção de identificar, salienta-se que a perspectiva teórica dos autores; a identificação dos pesquisadores (para além de orientando e orientador, ou parceria de pesquisadores) e uma especificação que tratasse dos ciclos e dimensões do PAR não foram possíveis de realizar com a qualidade esperada, o que fez com que optássemos em não redigir tópicos sobre os mesmos.

Até o ponto dos itens discorridos, usou-se o critério de observar todos os 62 artigos. Adiante, ao analisar o PAR como política pública, apresentaremos nosso entendimento de como evidenciar resultados e considerações que não dupliquem o que já foi dito nos relatórios de pesquisa, dos tipos tese e dissertação.

3.1.7 Livros e capítulos de livros

A análise da produção científica do PAR apresentada em livros, no todo ou em parte, levantou inicialmente os seguintes dados: foram identificados 11 livros cuja centralidade era o PAR e 09 capítulos, que publicados em outras obras, também se referiam a essa política.

Faremos uma pequena descrição de cada um dos livros identificados, contando com informações disponibilizadas pelos próprios autores, quando for o caso, ou organizada mediante busca na internet.

A primeira obra trata-se do livro, organizado pelos professores Silas Borges Monteiro e Cláudia da Consolação Moreira, intitulado *Plano de ações articuladas em Mato Grosso: vivências e reflexões*. Os textos da obra versam especificamente sobre a etapa de construção do PAR e suas autorias originam-se de professores da UFMT, técnicos da SEDUC - MT, mestrandos da UFMT, acadêmicos de graduação da UFMT (bolsistas de iniciação científica), além dos relevantes textos da Reitora da UFMT Maria Lúcia Cavalli Neder, do Secretário de Estado de Educação Ságuas Moraes Souza, da Secretária Extraordinária de Apoio às Políticas Educacionais Flávia Nogueira, da Coordenadora pela UFMT-PAR/SEDUC-MT/UFMT Judith Guimarães Cardoso e do Diretor de Articulação e Apoio aos Sistemas da Educação Básica/SEB/MEC Romeu Weliton Caputo. A obra foi publicada e impressa pela Editora da UFMT, em 2010.

O livro *Implementação de Planos de Ações Articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros*, de Nalú Farenzena (Org.) é originária do projeto desenvolvido em 2009 e 2010, chamado Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica em redes municipais de ensino dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Alagoas e Paraíba e que efetivou apoio técnico à realização do monitoramento da implementação do PAR, em 500 municípios dos quatro estados. Na obra, os autores integraram as equipes de apoio aos municípios e realizam um importante balanço da implementação do PAR. A obra foi publicada e impressa pela Editora e Gráfica Universitária da UFPel, em 2012.

A publicação de Maria Elisa Ennes Bartholomei (2014), Provimento ao cargo de Diretor Escolar e o Plano de Ações Articuladas no Mato Grosso do Sul é fruto de seu trabalho de dissertação de mestrado (2013), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco, tendo como

orientadora a Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira. A publicação é em meio digital, sendo a impressão sob demanda. A editora Novas Edições Acadêmicas é ligada a uma empresa de publicações internacionais, com sede na Alemanha.

O livro *Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Regime de Colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)*, publicado em 2015 por Eliane Siqueira de Medeiros Lazari e Irton Milanesi originou-se da dissertação apresentada pela primeira autora ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, em 2012. O segundo autor foi o seu orientador no Mestrado em Educação. A publicação na editora Novas Edições Acadêmicas é em meio digital, e a impressão ocorre sob demanda. A sede da referida editora é na Alemanha.

As duas próximas obras foram concebidas pelos autores João Ferreira de Oliveira e Márcia Angela da S. Aguiar, e são fruto das parcerias entre o MEC e a Anpae. Ambas foram editoradas pela CCS Gráfica e Editora de Camaragibe, Pernambuco e tratam de material utilizado em uma série de conferências e estudos sobre o Plano Nacional de Educação. Estão disponíveis para consulta on-line: “Planos de Educação e Ações Articuladas, 2016 – coletânea nº 03”, conta com 8 artigos de autores convidados e “Planos de Educação e Ações Articuladas no Contexto do PNE e do SNE – Caderno Temático 5”, 2015, esse último escrito com a colaboração de Luiz Fernandes Dourado, Janete Maria Lins de Azevedo e Nelson Cardoso Amaral.

A coletânea intitulada *Plano de Ações Articuladas: propostas, cenários e desafios* é resultado da produção de pesquisadores em políticas educacionais, das Universidades Federais do Rio Grande do Norte, Pará e Uberlândia, integrantes do projeto “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte (RN), Pará (PA) e Minas Gerais (MG) no período de 2007 a 2011”. A obra organizada por Alda Maria Duarte Araújo Castro; Vera Lúcia Chaves Jacob e Marcelo Pereira Silva possui 10 capítulos, publicada, impressa e comercializada pela editora Mercado de Letras, São Paulo, em 2016.

“Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação” organizada por Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Maria Goretti Cabral Barbalho e Maria Simone F. P. M. Costa é a segunda coletânea publicada pelos membros do projeto “Avaliação do Plano de Ações Articuladas – PAR: um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de

2007 a 2011” desenvolvida no âmbito do Observatório da Educação, financiada pela CAPES. Foi publicada, impressa e comercializada pela editora Mercado de Letras, São Paulo, em 2016, e na obra constam 12 textos que versam sobre estudos da política educacional brasileira, abordando conceitos e práticas que contribuem para o debate sobre a temática, e para a compreensão dos resultados alcançados pela pesquisa.

A publicação de Karla Cristina Silva Sousa (2017), *Gestão educacional e federalismo cooperativo no Brasil* é fruto de seu trabalho de tese de Doutorado em Educação, defendida em 2015 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como orientadora a Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro. A publicação é em meio digital, sendo a impressão sob demanda. A editora Novas Edições Acadêmicas, possui sua sede na Alemanha.

O livro *Gestão Educacional e o Planejamento de Ações*, de Raimundo Sousa, foi publicado pela Paco Editorial de Jundiaí, São Paulo, em 2017. Tem sua origem na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED, na linha de Pesquisa em “Políticas Públicas Educacionais”, em 2015. Raimundo Sousa foi orientado pela professora Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Por fim, relatamos a identificação do décimo primeiro livro identificado, denominado de “O Plano de Ações Articuladas (PAR): Gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG”. A obra da editora Novas Edições Acadêmicas, Alemanha, 2017 expõe o trabalho de tese apresentado por Sangelita Miranda Franco Mariano para o Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na área de concentração: Estado, Políticas e Gestão em Educação, e contou com a orientação da professora Dr^a Mara Rúbia Alves.

Constata-se basicamente dois tipos de livros: coletâneas de textos integrantes de pesquisa e publicações de teses e dissertações sob esse “novo” formato.

Do total de 11 livros, 5 têm relação direta com relatórios finais de pós-graduação *scritto sensu* e, apenas um foi publicado por editora nacional (SOUSA, 2017). Os demais não constam na base de dados brasileira, pois os livros são publicados por uma editora alemã.

É fato que teses e dissertações também mobilizam o mercado editorial, ainda mais que a publicação de obra possui certo valor para fins de pontuação em

seleções e concursos, especialmente públicos, e servem por vezes para a progressão na carreira docente.

Em que pese, as críticas existentes ao comércio de ISBN, a publicação é um ato difícil, oneroso e nem sempre possui o impacto acadêmico almejado. Vista como socialização do conhecimento pode chegar até leitores que não realizariam pesquisas em banco de teses e de dissertações.

Na sequência, apresentamos rápidas identificações para os 09 capítulos listados na seção 2.7.3. Na situação, não serão foco de descrições os livros, pois não tiveram sua elaboração localizada em torno do PAR unicamente.

- O PAR no contexto do planejamento estatal brasileiro, escrito pelas pesquisadoras Marília Fonseca e Eliza Bartolozzi Ferreira (2011) foi apresentado no Seminário Regional da ANPAE Nordeste, João Pessoa (PB), em 2010 e apresenta análises das pesquisadoras sobre a temática do PAR em trabalho interinstitucional.
- O PAR no contexto do planejamento educacional: a realidade de municípios do Rio Grande do Norte (2017), coletivamente escrito por Alda Maria Duarte Araújo Castro; Maria Goretti Cabral Barbalho; Júlio Gabriel Medeiros de Souza Pontes é fruto de trabalho de pesquisa intensa das docentes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Avaliação de políticas públicas: a implementação do Plano de Ações Articuladas em foco, de Nalu Farenzena; Cleusa Conceição Terres Schuch; Rosa Maria Pinheiro Mosna apresenta parte do trabalho desenvolvido em grupo de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- Federalismo cooperativo e as repercussões para o Plano de Ações, escrito por Alda Maria Duarte Araújo Castro e Karla Cristina Silva Sousa, em 2014, apresenta reflexões das autoras provenientes de parceria de pesquisa e do vínculo orientanda-orientadora.
- Fragilidades da educação municipal em São Gonçalo (RJ): um exame a partir da diagnose local do Plano de Ações Articuladas é fruto do trabalho das pesquisas articuladas dos professores Donald Bello de Souza; Alzira Batalha Alcântara e das ações coletivas com gestores das redes municipais e estadual do Rio de Janeiro.

- Planos Estaduais de Educação e de Ações Articuladas: quais conexões? Donaldo Bello de Souza (2017), é produto do trabalho de pesquisa investigativa sobre as redes estaduais de educação.
- O Plano de Ações Articuladas no horizonte do federalismo brasileiro: compreensões sobre a dinâmica de compartilhamento do poder, de Emmanuelle Arnaud Almeida Cavalcanti e Antônio Cabral Neto (2017), apresenta parte das reflexões provenientes de parceria de pesquisa e do vínculo orientanda-orientador.
- As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais, de Liane Maria Bernardi, Lucia Hugo Uczak e Alexandre José Rossi (2013) apresenta parte do trabalho desenvolvido pelos pós-graduandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- O Plano de Ações Articuladas para a Educação Básica: Instrumento para a Assistência Técnica e Financeira da União aos Estados e Municípios Brasileiros? Escrito por Andréia Couto Ribeiro e Wellington Ferreira de Jesus (2016) apresenta parte das reflexões provenientes de parceria de pesquisa e do vínculo orientanda-orientador.

A observação desse material corrobora o que foi anteriormente constado: os textos de capítulos de livros apresentam resultados parciais e ou finais de pesquisa originalmente de tese ou de dissertação, bem como, de relatórios de pesquisas institucionalizadas e vinculadas a grupos de pesquisa.

Na sequência, apresenta-se as temáticas evidenciados nos trabalhos, e considerando a análise do Plano de Ações Articuladas como política pública, não apenas a partir dos aspectos que as pesquisas relatam, mas também sobre os quais silenciam.

4 PRODUÇÃO DO PAR COMO ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA

O próximo passo do estudo do material apurado, nos bancos de teses e dissertações, e de periódicos, é a análise da textualidade dos trabalhos selecionados. Para tanto, a atenção se voltou a olhar para os trabalhos, identificando o que cada um deles aponta de mais relevante para a construção de uma revisão sistemática das pesquisas sobre o PAR.

Neste ponto do trabalho de tese, observamos a temática dos trabalhos, os problemas de pesquisa que moveram os pesquisadores, as hipóteses confirmadas e refutadas, e os achados destas pesquisas.

Ao recuperar um conjunto de informações coletadas e tecer considerações sobre como os pesquisadores analisaram essa política, seus avanços, contradições, polêmicas e consensos, buscamos responder à inquietação da pesquisa que é compreender como se caracterizam e como foram estudadas as pesquisas sobre o PAR, no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

Assim, o conjunto de material possui um significado importante ao evidenciar os aspectos que as pesquisas relatam, mas também aqueles sobre o conjunto que a produção silencia.

De posse desse rol de informações, construímos agrupamentos que evidenciam o que se pesquisou. Esse conjunto observa alguns critérios importantes: em primeiro lugar, é **temático**. Então, o agrupamento deve considerar prioritariamente os dados que se referem ao PAR. Em segundo, o agrupamento atentou para a condição **autoral**, ou seja, leva em consideração os materiais que possuem autoria de pessoa física, não sendo agregadas referências documentais assinadas por entidades coletivas. O terceiro quesito diz respeito ao aspecto **formal**. Ao optar por trabalhar com artigos de periódicos, livros no todo e partes de livros, dissertações e teses, exclui-se outros tipos de publicação como anais de eventos, relatórios de pesquisa, entre outros. O fato de consideramos apenas publicações nacionais evidencia o recorte **regional** estabelecido, associado ao quesito temporal, delimita o período de **publicações** considerado para o levantamento.

Em suma, os pontos destacados já estiveram presentes no texto que elaboramos até o momento. A razão de recuperá-los deve-se ao fato de aproximar o material coletado na elaboração do *estado da arte* e justificar as categorias de análise tratadas deste ponto do texto em diante.

Nessa dimensão, ocupamo-nos em recuperar o sentido do PAR como uma política pública, sua implementação e contribuições. Configura-se também em um registro histórico das direções reveladas pelas pesquisas, o avanço, o desenvolvimento e aportes para pesquisas futuras.

A delimitação do foco temático das pesquisas é um indicador bastante valioso para análise da produção acadêmica, pois permite considerações sobre os temas e as problemáticas que têm merecido mais atenção por parte dos pesquisadores interessados em estudar o PAR.

Com a análise do material, evidenciando o que já foi estudado e o viés adotado para este estudo, pode-se apontar sugestões para investigações futuras, as quais poderão se debruçar de forma mais efetiva, capazes de revelar outros detalhes da produção sobre o PAR do que a que aqui apresentamos, em uma perspectiva mais abrangente.

A análise textual que ocorrerá daqui em diante é um ponto que precisa ser esclarecido: o compromisso ético da pesquisa nos indica a nos manter fiel aos objetivos e às considerações estabelecidas pelos autores dos trabalhos, assim serão reproduzidas as considerações, os objetivos e resultados ou evidências apontadas pelos mesmos.

Assim, a argumentação apresentada pelos pesquisadores será ponto de análise mais específica e ao mesmo tempo interpretativa, para ao final ser apresentada uma avaliação do acumulado desses trabalhos, apontando as necessidades de melhoria, tanto nos aspectos teórico-metodológicos, quanto assinalando as tendências de investigação.

Na sequência, são apresentadas as definições para cada um dos descritores relacionados ao foco temático e que emergem do conjunto analisado e exprimem, de forma geral, como o assunto PAR foi tratado acadêmica e cientificamente.

4.1 EIXOS

Mediante a leitura das teses e das dissertações, evidenciando a relação dos trabalhos com o PAR, cercando os múltiplos aspectos já descritos anteriormente, levantam-se eixos temáticos nos quais podem ser agrupados e analisados os trabalhos.

Quais sejam:

- 1) gestão educacional;
- 2) implementação do PAR;
- 3) regime de colaboração;
- 4) outros⁴⁸.

O quadro 23 (a seguir) apresenta os quatro eixos, expondo, além da especificação de seu conteúdo, um breve balanço de suas frequências.

Quadro 23 - Categorias temáticas empregadas no estudo documental e seus respectivos conteúdos e frequências

| Eixos | Conteúdo | Referências selecionadas | |
|-----------------------|---|--------------------------|-------|
| | | Nº | % |
| Gestão educacional | Relações município-escola; conselhos de educação; dirigentes de sistemas educacionais; gestão democrática da educação; planejamento pelos sistemas de educação; planos de educação. | 55 | 38,5% |
| Implementação do PAR | Compilação e análise de documentos de implementação; elaboração do PAR; avaliação de programas e projetos governamentais; políticas educacionais, comitês locais do compromisso e mobilização social. | 19 | 13,3 |
| Regime de colaboração | Relações intergovernamentais; autonomia municipal, federalismo; esferas de poder; processos de descentralização; cooperação técnica e financeira entre o MEC e o município. | 31 | 21,7% |
| Outros | Formação de professores (9); indicadores educacionais/qualidade (8), processos pedagógicos (2), educação especial (1), ensino médio (1), educação integral (1), infraestrutura (1). | 38 | 26,6 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização, ou melhor, a delimitação dos eixos não foi um exercício simples. Inicialmente porque praticamente todos os trabalhos trazem em seu bojo elementos dos três eixos. Ao tratar de educação municipal e de seus vínculos com as esferas de poder, estamos falando tanto da gestão quanto do regime de colaboração. Se o foco for a implementação de um programa federal ele incide sobre a gestão municipal e sobre o regime de colaboração.

O que se procurou fazer é, com um olhar atento, delimitar onde mais fortemente esses aspectos foram ressaltados. Toda a classificação possui as

⁴⁸ Essa nomenclatura foi atribuída no sentido de incluir um conjunto de outros temas tratados dentro do PAR. Tais temáticas podem estar associados a programas, indicar atividades e subações, que por vezes foram desenvolvidos especificamente por um ente federado.

marcas de quem opera no processo. Outro pesquisador poderia atentar para detalhes distintos. Contudo, o *estado da arte* desenvolvido nesta tese, e as nossas próprias condições de pesquisadora apontam para a proposta de configuração.

O exame do quadro 23 permite depreender, que, no total das referências de teses e de dissertações, a distribuição não é equânime entre os eixos. A prevalência de estudos que abordam o conjunto temático da **Gestão Educacional** pode se dar em função do grande envolvimento de assessores e consultores do PAR que, posteriormente, desenvolveram suas teses e dissertações, descrevendo e analisando aspectos dos municípios. Ainda, o acesso a dados e a atores envolvidos no âmbito dos municípios é certamente maior do que a obtenção de entrevistas e de acompanhamento de atividades desenvolvidas por dirigentes federais.

A despeito das entrevistas realizadas em diversos trabalhos, em nenhum momento houve relato de contato com o Ministro da Educação ou com um Secretário Estadual de Educação. Tem-se sim, registros de coleta de dados com representantes dessas duas esferas, personagens que fizeram a ligação entre os setores e os governos municipais.

No tocante ao eixo **Regime de colaboração**, cabe salientar que os trabalhos se ancoraram nos papéis dos entes federados após a Constituição Federal de 1988 a qual ampliou as responsabilidades municipais, em especial, aquelas que remetem para questões sociais, como no caso da educação pública de qualidade. Nesse bloco, localizam-se os textos que tomam como central as questões de centralização e descentralização peculiares à realidade dos municípios e estados, refletindo sobre a autonomia dos entes federados e as relações que se estabelecem em decorrência disso.

Por seu turno, o eixo **Implementação do PAR** considera a compreensão de que ao abordar as políticas educacionais federais de impacto municipal, as ações locais praticadas em decorrência de tal proposta são parte integrante, no processo inicial da implantação, no monitoramento e na avaliação da política. E, de certo modo, mesmo não tendo nesse agrupamento o maior número de trabalhos, é o tema que perpassa todos, pela própria contextualização teórica que os autores fazem sobre o PAR, tanto quanto descrevem a própria política como no modo que consideram a execução de diagnósticos e subações.

É justo ressaltar que os trabalhos possuem relevância. A criação de um eixo denominado **Outros** não confere-lhes menor papel, apenas menos prevalência de pesquisas abordadas nas temáticas ali associadas.

Os resumos analíticos que adensarão o trabalho nas próximas páginas foram elaborados tencionando atender, tanto os recursos de estilo, quanto de limite de palavras. Tentou-se evidenciar os objetivos basilares da pesquisa, sua caracterização geral, os principais achados, ou marcos do estudo e, por fim, as considerações ou inferências dos autores.

Procurou-se, partindo dos resumos existentes, elaborados pelos próprios autores, adaptá-los conforme a necessidade de atender os quesitos acima mencionados. Em diversos trabalhos, e já explicado por Ferreira (2002), a pluralidade de concepções sobre forma e estrutura do resumo, impedem a localização de dados básicos. Assim, haverá resumos com estruturas mais ou menos fiéis àquelas que constam nas teses e nas dissertações selecionadas.

Sendo a categorização uma operação de arrolamento, de reunião de um grupo de elementos sob um título que possa ser genérico, mas repleto de concretude em razão das características comuns dos elementos e dos aspectos conceituais imbricados, procura-se, na sequência, refletir sobre a questão que permeia todo o trabalho e que versa sobre as pesquisas selecionadas: O PAR se desenvolveu de que maneira? Quais foram os resultados importantes que a pesquisa até hoje mostra?

Para atender esses questionamentos, e organizar de modo conjunto os resultados dos materiais analisados foi necessário desenvolver um exercício para identificar quais os conteúdos dos artigos se relacionavam às teses e às dissertações já descritas neste relatório. Cruzando os dados dos autores e respectivos orientadores nos trabalhos de pós-graduação, com os autores dos artigos evidenciou-se que doze textos reproduzem parte desses relatórios, e, portanto, não serão estudados neste tópico.

O quadro 24 (a seguir) apresenta os dados dos artigos que apresentam a relação direta com teses e dissertações.

Quadro 24 - Referências cruzadas

| Nº | Título Artigo | Título da Tese/Dissertação |
|----|--|---|
| 1 | Regulações Intergovernamentais na educação à luz do conceito de Regulação | Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no RS: uma regulação entre união e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas |
| 2 | Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR) - algumas aproximações teóricas | A gestão educacional das Secretarias Municipais de Educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas (2007-2011) |
| 3 | Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. | Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007 |
| 4 | A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União. | A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o plano de ações articuladas e as relações escola-união |
| 5 | O planejamento e as relações federativas no Plano de Ações Articuladas: assimetrias nas ações de formação de professores | O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores: repercussão das ações do município de Mossoró-RN (2007-2011) |
| 6 | O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial. | A educação inclusiva e especial no Plano de Ações Articuladas (PAR): reflexos na educação inclusiva e especial no município de Uberlândia |
| 7 | Relações colaborativas entre a união e as municipalidades: faces de uma política em ação. | Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela união? Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste Pernambucano |
| 8 | Política de avaliação da aprendizagem no planejamento educacional do Município de Mossoró - Rio Grande do Norte | O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores: repercussão das ações do município de Mossoró-RN (2007-2011) |
| 9 | Federalismo e relações intergovernamentais na implementação de políticas educacionais | Relações intergovernamentais e o fortalecimento da gestão democrática no Sistema Municipal de Educação |
| 10 | Contribuições do Plano de Ações Articuladas às políticas de valorização docente em municípios brasileiros | Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) |
| 11 | Plano de Ações Articuladas em municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise | O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise |
| 12 | O PAR como indutor do planejamento da educação municipal | Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR) |

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando a adoção desse critério, ocorreu nova delimitação da amostra. Passamos, na sequência, para a análise do conjunto de 93 relatórios e 50 artigos.

Os eixos delimitados incluem os diferentes temas abordados nos trabalhos. Ainda que “Implementação do PAR” compreenda o foco do presente estudo, os demais foram fundamentais para auxiliar no entendimento dos objetivos, nas perguntas norteadoras e nas indagações das pesquisas selecionadas.

As próximas sessões ocupar-se-ão em apresentar, contextualizar e analisar a textualidade da produção coletada. Para tanto, os trabalhos são apresentados mediante as semelhanças de propósitos.

4.1.1 Gestão educacional

Nesse eixo, objetiva-se localizar, nas teses, dissertações e artigos, os aspectos que dizem respeito à relação do PAR com a gestão, em especial a gestão municipal da educação.

Para fins de agrupamento em torno da expressão “gestão educacional” consideramos o envolvimento de questões que dispõem sobre a organização, sobre a gestão e sobre o planejamento da educação.

Em razão de que o PAR propõem uma possibilidade de articulação com municípios e estados na gestão da educação em busca da melhoria da qualidade dos indicadores educacionais, evidencia-se neste eixo o maior número de trabalhos, tanto considerando teses e dissertações, como os artigos publicados em periódicos.

Quadro 25 - Síntese dos temas e autores listados no eixo gestão educacional

| Temas | Autores |
|------------------------------------|--|
| Efeitos sobre a gestão municipal | Mendonça (2010); Alves (2012); <i>Magalhães e Fernandes (2012)</i> ; Cardoso (2013); Diniz (2013); <i>Parente e Souza (2013)</i> ; <i>Silva e Carvalho (2014)</i> ; Barletta (2015); César (2015); <i>Oliveira (2015)</i> ; Sousa (2015); Souza, A. (2015); Souza, K. (2015); Viana (2015); <i>Gutierrez e Mendes (2016)</i> ; Mariano (2016); Nogueira (2016); Pereira (2016); Camargo (2017); Terto (2017). |
| Planejamento educacional | <i>Azevedo e Santos (2012)</i> ; <i>Cunha, Costa e Araújo (2012)</i> ; <i>Ferreira (2012)</i> ; Miranda (2012); <i>Oliveira (2012)</i> ; Ross (2012); Freitas (2013); <i>Fonseca (2014)</i> ; <i>Silva, Ferreira e Oliveira (2014)</i> ; Santos (2015); Valadão (2015); <i>Cabral Neto, Castro e Garcia (2016)</i> ; <i>Guedes e Barbalho (2016)</i> ; Moletta (2016); <i>Valente, Costa e Santos (2016)</i> ; Abram (2017); <i>Oliveira e Teixeira (2017)</i> |
| Políticas locais | Queiroz (2015) |
| Plano Municipal de Educação | Gallina (2013); Soares (2014) |
| Conselho Municipal de Educação | Nascimento (2013) |
| Conselhos escolares | Caldas (2013); Batista (2017); Santos (2017) |
| Acesso ao cargo de diretor escolar | Bartholomei (2013) |
| Valorização docente | Piva (2017) |
| Efeitos PAR no trabalho docente | Voss (2012); Souza (2014) |
| Gestão escolar | Almeida (2016); Helo (2016); Novaes (2017) |
| Articulação intergovernamental | Melo (2013); Michelon (2014); <i>Souza (2016)</i> |
| Efeitos PAR na construção do SNE | Oliveira (2014) |

Fonte: elaboração da autora.

Dentro desses temas, localizam-se os trabalhos que chamam atenção sobre as questões da responsabilização da gestão municipal da educação, como a dissertação de *Daélcio Ferreira Campos de Mendonça (2010)*, que analisou a gestão da educação municipal, em relação ao planejamento, ao acompanhamento e à execução das ações pedagógicas em escolas, com base no PAR.

Sua pesquisa expõe que a política de planificação promoveu uma recentralização na gestão da educação, imprimindo ao município responsabilidades, sem que fossem observadas as reais condições para o seu cumprimento. Assim, reproduziu um modelo de gestão nacional de educação, baseado nas racionalidades técnica, científica e gerencial. Nessas condições, a gestão das ações pedagógicas, diretamente relacionadas à aprendizagem dos alunos, fica em segundo plano, pois a

secretaria municipal e as escolas, envolvidas por essa política, ocupam maior parte do tempo com atividades burocráticas.

A pesquisa de *Suely Bahia Alves* (2012) evidenciou que o processo de elaboração e de implementação do plano no contexto local encontrou limitações, em razão da falta de condições técnicas e financeiras dos municípios para implementar as ações de sua responsabilidade no plano; da insuficiência de controle e de acompanhamento da política; da dificuldade de articular as políticas redistributivas da União com as políticas municipais; da ausência de um diálogo entre as esferas e conseqüentemente dificuldade de colaboração entre as instâncias governamentais no processo de descentralização das ações da União.

A compreensão de que a gestão democrática não está sendo fortalecida acompanha Magalhães e Fernandes (2012). Consideram os autores que os espaços municipais de planejamento participativo, como o CME e o PME, inexistem ou estão desarticulados. Na escola, as instâncias de vivências democráticas, como o Conselho Escolar, a formulação do Projeto Pedagógico e a eleição de diretores, encontram-se inexpressivos e distantes de exprimir os anseios locais. Desse modo entendem que pode haver uma relação entre a insuficiência das instâncias facilitadoras da gestão democrática e o baixo Ideb desses municípios.

Percebe-se diferenças no modo como cada município ou estado vivenciaram o PAR. *José Carlos Martins Cardoso* (2013) analisou o PAR e seu desdobramento no conjunto de ações previstas em um município do Pará. Para o autor a ferramenta do SIMEC, interferiu de modo dificultador no processo de condução da educação municipal. O modo técnico-operacional e burocrático deste sistema carregou os processos locais com uma demanda de ações além da capacidade do ente municipal sob o ponto de vista da gestão educacional.

De outro lado, *Maria Auriana Pinto Diniz* (2013) aponta entre os resultados de sua pesquisa que o PAR favoreceu a retomada do planejamento instrumental racional e que os sinais de articulação do sistema, via SIMEC, possibilitaram operacionalidade e organicidade.

Para a autora o PAR influenciou a gestão, pois a escola tem que ter um computador ligado com a internet; saber como utilizá-lo, aumentando o trabalho administrativo; a escola e o sistema devem fornecer informações alimentando o espaço virtual, favorecendo que a imprensa, pais e mães tenham informações quantitativas sobre os alunos. O que segundo ela, pode ser preocupante, pois a

escola não tem que pensar e refletir, somente executar tarefas e apresentar resultados similares aos indicados no Ideb.

O que se depreende desses argumentos até aqui apresentados, é que, ao mesmo tempo que o PAR tenta desenvolver uma articulação entre a política macro do governo federal e as políticas desenvolvidas no sistema de ensino e nas escolas, permanece um excesso de burocracia e distanciamento entre as decisões externas que pressionam escolas, professores e gestores levando-os ao produtivismo.

Mesmo que os recursos e o ambiente virtual são facilitadores, encontram-se argumentos que identificam a relação dos aspectos pedagógicos restritos aos conteúdos dos testes nacionais. Isso, de certo modo confunde as escolas em suas práticas, pois solicita um ajustamento da gestão e da prática pedagógica compatíveis com os índices elaborados externamente. Além disso ao pregar a racionalidade instrumental nas secretaria de educação e nas escolas não provê recursos humanos qualificados o que ocasiona dificuldades diversas.

Na visão de *Parente e Souza* (2013) o modo como as ações e subações de responsabilidade do município e aquelas dependentes da assistência técnica do MEC foram implementadas necessita considerar as possibilidades do PAR como instrumento de gestão. Com a proposta de auxiliar o município no reconhecimento e na sistematização de sua realidade, evidenciou limites do instrumento em razão de que haviam adaptações para as situações diversas. Assim em razão das dificuldades de diagnóstico e de preenchimento não é possível que as ações sejam atendidas integralmente. As ocorrências maiores, segundo sua pesquisa, são de ações atendidas em parte e não implementadas.

As políticas educacionais implementados sob a égide da chamada Nova Gestão Pública (NGP) e sua perspectiva calcada no gerencialismo estão visíveis nas análises de *Silva e Carvalho* (2014) que analisam o PAR no contexto dos novos modelos de gestão. Observam o destaque à dimensão da regulação, da responsabilização, do planejamento estratégico e do governo eletrônico como elementos da NGP.

A compreensão de que o PAR traz elementos conformadores de uma gestão educacional alinhada ao modelo de gestão do campo empresarial, pautada na busca pela eficiência, pela eficácia e pela produtividade dos serviços é apresentada por *Ilma de Andrade Barleta* (2015). Para a autora embora os indicadores e as ações do PAR apresentem aspectos que coincidem com o discurso dos educadores em prol

da democratização da educação, na prática, a autonomia, a participação e a descentralização tem seus conceitos distorcidos e passam a garantir espaço para a realização de uma gestão pensada pela lógica do capital, que busca firmar contratos de gestão, controlar resultados e centralizar as decisões. Ao mesmo tempo esse processo de descentralizar/desconcentrar a realização de tarefas não é percebido pelos sujeitos locais em seu papel ideológico. Esses consideram o PAR um instrumento importante e necessário para a educação municipal, sem identificar limites e contradições para a construção da gestão democrática no campo educacional.

Tais argumentos encontram-se presentes no trabalho de *Maria Aparecida Rodrigues da Silva César* (2015). Essa pesquisadora faz uma análise da gestão da educação em relação ao PAR se utilizando de conceitos como descentralização, participação e autonomia. Em suas análises evidencia as diversas percepções dos atores sociais para empreender a gestão democrática no processo de implementação do PAR. Ainda aponta o centralismo e controle das políticas não foram superados, e com isso continuam existindo fragilidades na efetivação da gestão democrática através da definição das políticas públicas educacionais atendendo as reais necessidades.

A indução de uma lógica do MEC para os sistemas, em relação as responsabilidades na gestão também é acentuada por *Oliveira* (2015). Na sua leitura, a incorporação de políticas de gestão democrática para a educação básica foi um ponto importante, mesmo que sob indução.

O campo da democratização da gestão da educação, considerando os mecanismos que evidenciam uma gestão democrática, foi foco do trabalho de *Raimundo Sousa* (2015) Para ele os municípios vivem momentos de avanços e retrocessos. Dentre os prejuízos para a construção e consolidação da gestão democrática da educação a centralidade do poder decisório nas mãos dos governos são os mais impactantes.

Aísslan Augusto de Souza (2015) apresenta a perspectiva, de que os níveis de regulação (controle/autonomia) da União em relação aos entes da federação foram recontextualizados em nível local. Percebeu que momentos de mais espaço democrático foram priorizados quando do preenchimento do diagnóstico, contudo no momento da decisão de quais ações seriam contempladas no planejamento e no trabalho final de inserção no SIMEC executado por um pequeno grupo. Embora o

processo participativo não tenha ocorrido como o desejado, o autor aponta avanços na questão da infraestrutura das escolas, aquisição de materiais e de equipamentos didático-pedagógicos, execução de programas de formação continuada para professores, elementos importantes para a melhoria das condições de trabalho e para a ampliação da qualidade do ensino.

Karla Cristina Silva Sousa (2015), em sua pesquisa sugere que o PAR não efetiva a gestão por resultados proposta em suas normativas legais e nem as SEMEDs conseguem propor sua concepção de gestão educacional, criando um hibridismo que ora pende para o gerencialismo e performatividade, ora para a burocracia, ora para total atuação descoordenada e desarticulada. Em relação à gestão proferida pelas SEMEDs, a autora mostra que as instituições não possuem uma concepção própria de gestão educacional e acabam atuando de forma descoordenada e desarticulada. Afirma que o PAR é uma superimposição do governo federal aos “subgovernos nacionais” que conflita com as formas de gestão dessas instituições acostumadas com uma lógica não gerencial. Tal superimposição faz a União ser o centro do federalismo brasileiro, que é na realidade, um pacto incompleto.

A análise dos discursos e os sentidos atribuídos à concepção de gestão educacional no contexto do PAR, no âmbito do município, foi a proposta de *Vanusa Ruas Freire Viana (2015)*, cuja pesquisa foi empreendida a partir das teorizações e postulados foucaultianos. Suas análises concluem que no contexto de implementação do PAR, os discursos dos sujeitos da implementação da política acerca da concepção de gestão educacional não se constituíram saberes sistematizados e apresentaram pouca relação com o discurso oficial e com o discurso científico. A importância atribuída ao PAR, conforme verificou, no contexto do município, está associada à aquisição de recursos financeiros. O PAR não possibilitou clareza no papel que cada ente deve desempenhar na efetivação do regime de colaboração, e o município não conseguiu articular suficientemente a participação popular e não atribui a si a responsabilidade pelos baixos resultados na aferição do Ideb.

Uma tipificação da gestão como gerencialista é apresentada por *Gutierrez e Mendes (2016)* que analisaram as implicações do PAR para a gestão educacional em cinco municípios do Pará, tendo como pano de fundo a perspectiva da gestão democrática. Observando a existência e o funcionamento de conselhos municipais e

escolares, o plano municipal de educação e os critérios para a escolha de diretor concluem que o PAR pouco tem contribuído para a democratização da gestão da educação dos municípios, pois prevalece a prática da gestão centralizada e patrimonialista, mesclada com arranjos típicos da gestão gerencialista.

A preocupação com o atendimento da qualidade da educação é constante no trabalho de *Sangelita Miranda Franco Mariano* (2016). Ao buscar entender se o PAR apresentava efeitos na melhoria da qualidade no desenvolvimento do ensino ofertado, intencionou compreender como ocorre a materialização dessa política e suas implicações na gestão da educação pública. Para a autora a implementação do PAR ocorre mediante os princípios da regulação descentralização/desconcentração, tendo em vista a relação direta entre a instância federal e a local. E que a proposição de soluções técnicas para problemas de ordem social e política evidencia critérios pautados em indicadores de qualidade desarticulados da prática social.

As concepções de gestão, e a área da gestão democrática são debatidas no trabalho de *Heryka Cruz Nogueira* (2016). Considera que ainda se percebe fragilidade da democratização da gestão da educação no município estudado, pois os mecanismos que poderiam viabilizar a participação, a descentralização e a autonomia os conselhos municipais de controle social, têm funcionado precariamente. Nesse caminho, os critérios de escolha de diretores excluem as formas democráticas de participação da comunidade escolar, como a eleição, e favorecem as práticas centralizadoras de nomeação. A gestão dos recursos financeiros da educação é centralizada na prefeitura municipal, dificultando a participação da população no controle social. A participação pode ser estimulada com a proposta do PAR em envolver os sujeitos, mas isso precisa de fato ser efetivado localmente, não basta, segundo a autora, o desenho da ação.

Para *Gildeci Santos Pereira* (2016) a adesão ao PAR pouco alterou o processo de democratização da gestão da educação, pois pelo critério de pontuação, estabelecido pelo MEC, as condições do campo empírico estudado eram satisfatórias, gerando as ações de aperfeiçoamento democrático. A análise dos indicadores de gestão democrática - conselhos de educação e de controle social – demonstrou que, embora esses colegiados sejam importantes na organização da educação local, elas ainda estão longe de acontecerem de modo sistemático, e não apenas em condições pontuais como foram as exigências do PAR.

Os conselhos escolares, e a possibilidade de desempenharem papel de participação coletiva na tomada de decisões foi observada por *Maria Dayse Henriques de Camargo* (2017). Entende que o Plano de Ações Articuladas apresenta um modelo de gestão “heterogêneo”, abrangendo características da gestão burocrática, gerencial e “pseudodemocrática” e que isso interfere no modo como os conselhos da educação são pensados, implementados e garantidos, em razão da autonomia relativa dos órgãos colegiados. No que tange à descentralização, o PAR apresenta todas as características da lógica gerencial e, de fato não descentralizou poderes, apenas desconcentrou-o, de tal modo que a atuação dos Conselhos Escolares tem se direcionado mais para o controle e à prestação de contas dos recursos financeiros, e aos interesses do poder executivo municipal do que para as questões da dinâmica de ensino e de aprendizagem.

Daniela Cunha Terto (2017) analisa as relações intergovernamentais entre a União e o município, e seus relatos evidenciam que ainda que o PAR tenha sido concebido sob a perspectiva do regime de colaboração, esse Plano caracterizou-se mais pelo formato de uma política induzida pelo governo central, caracterizando assim ingerência da União sob os demais entes da federação. Ao aderir ao PAR, os municípios se comprometem a avaliar a gestão educacional, pactuando ações, o que demonstra o caráter gerencial do PAR.

Azevedo e Santos (2012) apresentam reflexões sobre o planejamento nas regiões metropolitanas brasileiras com finalidade de superar as desigualdades educacionais. As decisões expressas no Plano de Ações Articuladas (PAR) e o discurso de gestores municipais servem de sustentação para o estudo. Os autores apontam que as municipalidades, em face aos novos padrões da regulação social, em determinados momentos, aproximam-se e em outros se afastam das propostas proclamadas nos planos. Sofrem forte influências, sobretudo, em termos das relações interinstitucionais (poder central x poder local) e especificidades da região: economia, história e cultura.

Os desdobramentos das políticas educacionais no Brasil é observado por *Cunha; Costa e Araújo* (2012). Consideram a implantação do PAR, uma tentativa de materialização do regime de colaboração entre os entes federados na gestão da educação municipal. Com olhar sobre as expectativas das equipes gestoras municipais sobre os processos de implantação, de metodologia, de apoio técnico e financeiro decorrentes do PAR, os autores afirmam que alguns avanços foram

alcançados com o PAR, principalmente na formação de profissionais da educação. Contudo, não constatarem a articulação desejada e necessária ao planejamento e à execução das ações.

Para *Ferreira* (2012) as políticas educacionais sofrem impactos de centralização e descentralização. O planejamento educacional, com foco na aplicação do PAR nos municípios trouxe uma nova estratégia de ação político-pedagógica até então não vivenciada pela totalidade do sistema. Contudo, a autora alerta para o caráter tecnocrático que limita a capacidade do planejamento local com a intenção de melhoria na organização do sistema educacional brasileiro.

Esses efeitos coadunam com os apontados por *Maura da Silva de Miranda* (2012), em sua dissertação dedicada a refletir sobre a gestão da educação municipal frente às políticas desenvolvidas no país através da formulação de planos, de projetos e de programas temporários, a desarticulação entre os entes federados, a centralização da produção de políticas no MEC, desvinculada de uma política de financiamento adequada. O resultado apresentado coloca em evidência o fato de que, essa prática de produção de política, através de planos temporários, embora tenha a intenção de prestar apoio técnico e financeiro aos municípios com vista a cumprir o regime de colaboração e de cooperação e o papel de coordenação e de suplementação e redistribuição da União na gestão das políticas públicas, vem protelando a definição de políticas mais estruturantes e necessárias para uma gestão mais equalizada da educação nacional. Assim, reescreve uma história de políticas iníquas de financiamento que podem resultar, no caso daqueles municípios de baixo poder de arrecadação, em sua dependência econômica e política em relação aos demais entes da Federação.

E, os limites dos municípios, no que se refere a construção da gestão democrática da educação básica foram estudados por *Oliveira* (2012) que analisou os documentos que expõem ações definidas por municípios do Mato Grosso do Sul. Ao longo do trabalho, discorre que a implementação pelos municípios, sofre interferências no exercício de sua autonomia em âmbito local.

O planejamento padronizado do PAR, em nível federal, foi objeto de estudo de *Cristiane Ross* (2012). Sua dissertação problematizou o sentido de adesão ao Compromisso Todos Pela Educação e identificou junto a gestores quais as dificuldades enfrentadas pela gestão municipal no planejamento e na efetivação das ações do PAR, nas quais destacaram-se a falta de entendimento e a clareza do

procedimento por parte dos gestores locais, que ao submeter o diagnóstico para o MEC foram surpreendidos por um “ponto cego”, por carência de assessoria técnica.

A complexidade com que os gestores se depararam demonstrou que os planejadores da política não desenharam instrumentos que compreendessem as singularidades, as especificidades de cada realidade local. A centralização das ações por parte do Governo Federal e as interveniências constatadas por esse tipo de planejamento e temporalidade levaram a gestão municipal à não efetivação de processos participativos e democráticos.

O que justificou a implementação do PAR? Segundo *Cecília Carolina Simeão de Freitas* (2013), dois vetores principais: objetivos de desenvolvimento socioeconômico a partir da melhoria da qualidade da educação e objetivos de inovação na gestão educacional. A autora destaca que a proposta de mecanismos como o PAR aventam a possibilidade de efetivação de um sistema permanente de planejamento, de controle e de avaliação, uma vez que se propõe como instrumento contínuo que organiza a gestão municipal com o estabelecimento de compromissos de curto, médio e longo prazos, através de um papel decisório e indutor da União. Afirma ainda que a regulação no modo de proceder do Estado encontrou no planejamento educacional condições para efetivar a descentralização coordenada, monitorando, gerenciando e mensurando a evolução de metas, condição importante para o estabelecimento da responsabilização através da microrregulação local por meio de estratégias de gestão sustentada na concepção gerencial do Estado.

O planejamento educacional percebido em diferentes governos que se sucederam foi tema de *Fonseca* (2014) ao analisar a gestão e o planejamento educacional. Para a autora, o PAR deveria garantir organicidade às ações e estabelecer uma cultura de planejamento nas Secretarias Municipais de Educação e na escola. No caso do PAR, percebe-se que a proposta foi acolhida como inovadora. Porém uma dificuldade indicada pela autora, é que a concepção do projeto foi desenhada pelo MEC para institucionalizá-lo em realidades municipais, com diferentes condições políticas, administrativas e financeiras. Esses, são riscos à sua forma de gestão, pois a centralização das decisões no FNDE traz o risco de enfraquecer o caráter político do PAR e de transmutá-lo em simples atividade de repasse de recursos.

De mesmo modo, *Silva; Ferreira e Oliveira* (2014) demonstram como as políticas educacionais para a Educação Básica, sobretudo o PDE e o PAR, tiveram

reduzidas inserções na gestão dos sistemas municipais de educação. A percepção dos autores é que essas políticas corroboram uma concepção restrita de planejamento, compreendido em sua dimensão técnica, sem a consequente formulação das bases pedagógicas, políticas e econômicas necessárias para a sua legitimação.

Fabiana Rodrigues dos Santos (2015) realizou a análise das contribuições do PAR enquanto programa estratégico do PDE para a valorização dos profissionais da educação observando as ações implementadas nos municípios via PAR em torno dos itens: formação, piso salarial e carreira docente. Constatou que o Plano de Ações Articuladas se constitui como um importante instrumento de planejamento local, uma vez que, é um programa por meio do qual municípios e estados realizam uma investigação criteriosa da realidade local e buscam formular ações apropriadas para os pontos insatisfatórios da educação municipal e estadual e que intenciona a construção de uma educação pública de qualidade no país. Os achados indicam que as ações implementadas nos municípios da presente pesquisa contemplam, em sua maioria, a questão da formação continuada. No entanto, entende-se que somente por meio de um conjunto de ações em torno de salários, de carreira e de formação, as políticas de valorização docente se concretizarão.

As contribuições do apoio técnico e financeiro da União para melhoria do planejamento educacional nos municípios por meio do PAR foram estudadas por *Adriana Valadão* (2015). A pesquisadora constatou que apesar de os municípios elaborarem seus planejamentos por meio do PAR, os recursos enviados pelo MEC para os programas educacionais são 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. A autora defende um alinhamento entre o planejamento municipal e o apoio técnico e financeiro do MEC em atendimento às suas demandas específicas; formação em planejamento para os gestores educacionais; flexibilização e aperfeiçoamento do SIMEC; e principalmente, a efetivação do regime de colaboração que possibilite condições financeiras para o município planejar e implementar suas próprias políticas educacionais.

Cabral Neto; Castro e Garcia (2016) discutem o papel dos Planos Municipais de Educação (PME) na organização do Sistema Nacional de Educação (SNE), tendo como ponto de observação o PAR em municípios norte-rio-grandenses. Para os

autores, o PAR define a priori, o que deve ser executado pelo município, fragilizando a sua autonomia e a gestão democrática, mas vem contribuindo para consolidar práticas de planejamento.

O mesmo sentido encontra-se nas observações de *Guedes e Barbalho* (2016). Os autores apontam que os municípios tendem a assumir a gestão com características dos modelos gerencial, democrático-participativo ou uma síntese dos dois, a depender dos interesses econômicos, das condições geopolíticas e da cultura organizacional do contexto.

As práticas de planejamento educacional nos sistemas municipais de educação foram estudadas por *Cassio Joaquim Moletta* (2016). Em sua pesquisa o autor considerou que o PAR pouco influenciou nas práticas de planejamento local. As práticas de planejamento educacional nos sistemas municipais de educação analisados concentram-se principalmente sobre as dimensões pedagógicas e sua elaboração estão centralizadas nas equipes técnicas das secretarias. Assim o desenvolvimento da autonomia federativa e do protagonismo dos municípios na área do planejamento educacional são quase inexistentes.

Essa contradição do planejamento educacional, que ora possibilita mais ou menos autonomia e participação consta nas reflexões de *Valente; Costa e Santos* (2016). Eles constatarem que diversas contradições e equívocos permearam o planejamento educacional no Brasil, o que não foi diferente no PAR, e consideraram a necessidade de um novo paradigma na construção do planejamento educacional e nos sistemas de participação e representação em sua elaboração, que não é, para eles o PAR.

As políticas públicas de financiamento educacional, em especial o PAR são foco dos estudos de *Larissa Moitinho Abram* (2017). A autora observou que os discursos que concernem à participação e à autonomia dos representantes na implementação no PAR pouco avançaram, uma vez que foi observado o reforço na posição de executores em detrimento da autonomia e da divisão de poderes, inviabilizando, dessa forma, vivências que poderiam possibilitar transformações na percepção desses conceitos.

O paralelismo de políticas educacionais é um obstáculo à integração dos níveis de planejamento educacional, e, portanto, para as possíveis melhorias no ensino em escolas públicas. Essa afirmação de *Oliveira e Teixeira* (2017) evidencia que as escolas pesquisadas não conseguem integrar os níveis de planejamento que

estão ligados aos governos federal, estadual e municipal, e isso não auxilia no fortalecimento da gestão nas escolas e na rede e sistema de ensino. Evidenciam, em sua análise, a necessária formação para apropriação dos recursos de tecnologia e a formação continuada de professores e gestores. Contudo, acreditam que estes agentes deveriam também ter formação sobre as políticas educacionais que pode ser meio para incentivar a participação e para conectar o planejamento nos níveis de governo da escola, do município e da União.

As implicações do desenvolvimento de uma política de educacional local, expressa no Plano Municipal de Educação, e o modo como uma proposta federal é sugerida aos municípios foi debatida por *Darluce Andrade de Queiroz* (2015) que buscou identificar as contribuições e as contradições para a efetivação de uma política pública de educação municipal, em que o financiamento das ações é centralizado na esfera federal. Recupera que a centralização dos processos interfere em alguns princípios importantes como: gestão, autonomia e democracia, apontados como basilares para a gestão das políticas públicas educacionais. A pesquisadora reforça que há de se considerar, preliminarmente, que as políticas públicas devem ser pensadas e definidas pelos seus gestores, por certo, com a participação da comunidade escolar e local, porque são eles que conhecem a realidade e as demandas educacionais específicas do Município.

O processo de construção da gestão democrática perpassa pela organização de seu Plano Municipal de Educação. Ao pesquisador *Jairo Ademar Gallina* (2013), interessou saber se o PDE e o PAR auxiliariam esse processo. No entendimento dele, no momento da formalização da adesão o trabalho foi complementar, buscando atender às maiores deficiências diagnosticadas, ocorrendo uma aproximação do governo federal junto ao município, fato que contribuiu para o fortalecimento da gestão democrática no município estudado.

Amanda Mendes Soares (2014) realizou uma analogia entre as metas do Plano Municipal e as ações definidas no PAR e percebeu que a comparação entre os documentos demonstrou que o Município apresentava clareza de suas demandas e que houve certa sintonia entre as diretrizes e metas apresentadas no Plano Municipal e as ações e subações propostas posteriormente no PAR. Mesmo que a autonomia do sistema de ensino do município pesquisado não tenha sido afetada diretamente pelo PAR, a autora alerta que a concretização da política apresenta comprometimentos devido a carências e limitações municipais que incidem,

principalmente, na escassez de recursos financeiros. A pesquisa mostrou, ainda, que a insuficiência ou mesmo a ausência desses recursos foi um grande indutor da adesão do município às propostas apresentadas pelo Governo Federal.

O papel do Conselho Municipal de Educação no processo de elaboração e de implantação do PAR foi estudado por *Maria Edinalva do Nascimento* (2013). A autora concluiu que o papel desempenhado foi “técniconormativo”, não articulando as atribuições de acompanhamento e de participação social do órgão colegiado. Mesmo o CME tenha integrado a equipe técnica para elaboração do PAR do município, o repasse de informações, os debates ou a interlocução com essa equipe foram comprometidos. Evidenciou ainda que os conselheiros desconheciam a metodologia de elaboração do PAR e que a Secretaria Municipal de Educação interfere em seu funcionamento, comprometendo a autonomia do CME.

Uma das subações do PAR de Campo Grande (MS) dizia respeito à implantação dos Conselhos Escolares nas escolas da rede municipal. A dissertação de *Carmem Lígia Caldas* (2013) analisou esse processo, concluindo que os Conselhos Escolares foram implantados nas escolas em atendimento a um dos Indicadores do PAR, evidenciando a indução do governo central, por meio do MEC, na sua implantação, como um dos instrumentos de gestão democrática. De acordo com os dados coletados, a pesquisa mostrou que não houve socialização das ações do PAR com as escolas, ficando restrita à Equipe Local e à Secretaria de Educação, que também não organizou uma preparação específica para a elaboração do mesmo. Apontou ainda a dificuldade de entendimento dos diretores escolares quanto à importância da implantação desses Conselhos, e até certa resistência, principalmente pelo fato de as escolas já possuírem Associação de Pais e Mestres (APM) constituídas. Em razão da situação as unidades de ensino passaram então a funcionar com dois órgãos representativos no seu interior. Com isso, ficou evidente a dicotomia entre as decisões de natureza financeira, responsabilidade da APM e as decisões de natureza pedagógica, que não foram assumidas pelo Conselho Escolar.

Zenaide Leão Batista (2017) recupera o modo como o PAR foi planejado, discorrendo que a participação dos sujeitos envolvidos na gestão municipal, na formulação do plano para o município foi limitada à prestação de informações e à escolha de ações pré-determinadas. Para a autora esse movimento contraria a gestão democrática prevista na CF de 1988. Além disso, a troca de governo local promoveu a descontinuidade dos trabalhos. Desse modo o PAR teve pouca

influência sobre a criação e o funcionamento dos conselhos escolares do município estudado. A autora considera que, devido aos programas que contemplaram diretamente as escolas, a intervenção dos membros dos conselhos foi mais afeita às questões financeiras do que na busca de constituírem um órgão consultivo e deliberativo com forte impacto na democratização da gestão das escolas públicas.

A implantação dos Conselhos Escolares foi foco de *Gerlane Avelino da Silva Santos* (2017), que evidencia uma evolução na situação do município no que se refere à implantação destes órgãos quando se compara o período estudado de 2007-2011 com o 2 ciclo do PAR (2011-2014). Evidencia uma ação indutiva da equipe da Secretaria de Educação, no sentido de mobilização das escolas para implantação de Conselhos Escolares, porém, de forma muito tímida. Esse fato, aliado à cultura de centralidade decisória por parte do gestor municipal, dificulta, no município, a implementação dos Conselhos Escolares como mecanismos de fortalecimento de participação e de decisão coletiva, que possibilitem a democratização do processo educativo.

A forma de provimento do cargo de diretor escolar, no âmbito do PAR, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2007 a 2010, foi o foco de *Maria Elisa Ennes Bartholomei* (2013). Os resultados mostraram: a substituição da eleição, por meio de voto secreto e direto, pela seleção, incluindo curso de capacitação em gestão escolar, avaliação de competências básicas de diretores escolares, e, posteriormente, eleição e constituição de um banco único de dados, para provimento do cargo de diretor escolar; a efetivação de ações no PAR para formação de técnicos pedagógicos da SED/MS e professores, tendo em vista a certificação ocupacional e a definição no PAR de recursos financeiros do MEC, para pagamento de empresa especializada (privada), visando à execução da avaliação certificadora. Esses aspectos revelam que ao mesmo tempo que o provimento do cargo em certa medida envolveu processos democráticos, ocorreu a interferência do privado nas políticas públicas educacionais na capacitação desses agentes.

A pesquisa de *Márcia Cristina Paganini Piva* (2017) ocupou-se da valorização docente, buscando investigar quais as condições estruturais e organizacionais para a elaboração dos planos no Município de Coxim (a adesão ao programa, o termo de compromisso e a organização dos comitês); e analisar os impasses e avanços que as ações referentes à valorização docente previstas (PAR 2007 e 2012) trouxeram. Foi constatado nos documentos, que alguns avanços foram obtidos com a

assistência financeira do PAR, trazendo melhores condições estruturais, recursos didático-pedagógicos e cursos de formação, refletindo, portanto, na valorização docente, imprescindíveis para a garantia da qualidade, contudo existem imprecisões sobre esse processo por ser desconhecido dos docentes.

A tentativa de compreender os efeitos nos trabalhos escolar e docente, ocorridos pelos movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação, na gestão do PAR, foi a tese de *Dulce Mari da Silva Voss* (2012). A pesquisa buscou estabelecer relações entre os movimentos das reformas globais e nacionais, produzidos no campo da educação, e as tecnologias discursivas que influenciam a política, partindo da interpretação dos movimentos e das relações de poder-saber produzidas no contexto local com a gestão do PAR. No entendimento da autora, os sujeitos locais foram seduzidos pelas possibilidades criadas pelo PAR, tanto de ampliação de recursos, quanto na melhoria das condições do ensino no município. Aponta ainda que a gestão do PAR foi marcada pela adoção de tecnologias de controle e de regulação do trabalho escolar e docente, mescladas com práticas políticas clientelistas nos processos decisórios. Na gestão local da política, a desigualdade de condições entre as escolas da rede municipal foi acentuada e a preocupação das professoras em atingir os resultados esperados, produziu identidades profissionais performativas.

Vilma Aparecida de Souza (2014) aproxima-se do estudo do PAR, tendo como foco a gestão educacional local. Seu trabalho evidencia que o estabelecimento de regime de colaboração tem desdobramentos que na lógica do *accountability*/responsabilização interferem no trabalho docente. Ao mesmo tempo que as políticas exigem um avanço da performance das escolas, da qualidade da escola, e dos profissionais que nelas atuam, mantêm inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho do “chão da escola”. Destaca que o papel gerencialista do PDE-Escola acarreta forte controle do trabalho docente, que passa a ser marcado pela ênfase na performatividade, na meritocracia e na responsabilização. Os dados mostraram que o PAR não conseguiu promover a colaboração de fato, alertando para a necessidade de superar a forma de pensar, que aponta para o ente local, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das ações e das metas a serem cumpridas.

Anita dos Reis Almeida (2016) estudou os efeitos do PAR nas escolas. Seu objetivo era analisar a percepção dos gestores escolares no que concerne aos

efeitos das ações e programas do PAR nas escolas públicas municipais, e os pontos de articulação entre o planejamento no âmbito da rede municipal de ensino e o planejamento da escola. Os resultados revelaram que ocorre um distanciamento entre o que o PAR propõe e o que as unidades escolares conseguem operacionalizar. Os gestores na sua totalidade não vivenciaram o processo de elaboração, de execução e de monitoramento do PAR, mostrando, assim, pouco conhecimento em relação à política em destaque. Mesmo assim, a pesquisadora observou reflexos na autonomia da escola, aprendizagem do aluno, avaliação da aprendizagem, formação dos professores, mudança no ensino, ampliação dos recursos materiais, melhoria da autoestima e do senso de responsabilidade dos alunos, o que ocorreu mesmo sem terem participado dos processos decisórios.

As contradições das políticas de gestão da educação foram o foco de *Liane Bernardi Helo* (2016), ao observar o PAR e suas implicações na democratização da gestão. A autora registra que os programas de gestão disponibilizados pelo PAR conviveram de forma híbrida com os processos de gestão já existentes nas escolas. Assim, a entrada da gestão gerencial e o estímulo às parcerias externas privadas ou filantrópicas para atender o direito à educação surgem como elementos contraditórios em meio a uma proposta de gestão democrática. Um movimento que ora permite o alargamento da participação das comunidades escolares, ora deixa de fazê-lo e dessa forma abre a possibilidade de o mercado adentrar com seus produtos e naturalizar essa relação público-privada. Isso foi visualizado no PAR.

Para Valéria Silva de Moraes Novaes (2017), a gestão democrática, incentivada a partir do PAR, está direcionada ao prevailecimento de uma lógica gerencial de gestão e de fortalecimento e da instrumentalização dos elementos que a compõem. A pesquisa evidenciou que: a) a escolha de diretores tem sido prioritariamente por indicação política ou por processo misto (prova técnica e eleição); b) a maioria das escolas da rede possui Conselhos Escolares, no entanto, esses espaços têm centrado sua função na prestação de contas; c) a maioria das escolas possui o seu Projeto Pedagógico, no entanto, há imprecisão nas informações quanto à forma de elaboração. Quanto às escolas investigadas, apontou a existência de: a) práticas autoritárias e patrimoniais nas relações sociais dessas unidades; b) existência de Conselhos Escolares que não funcionam adequadamente; c) PP atualizado nas quatro escolas, entretanto esse documento se limitara à participação da coordenação pedagógica. Em síntese, concluiu que o PAR

pouco contribuiu para as práticas de gestão nas escolas e não estimularam a democratização da gestão, predominando principalmente dois modelos de gestão escolar: o gerencial e o patrimonial.

A redefinição dos rumos do planejamento governamental, principalmente das políticas públicas educacionais, é uma possibilidade de que o desenvolvimento econômico e social brasileiro tenha sustentabilidade de longo prazo segundo a dissertação de *Geysa Maria Bacelar Pontes Melo* (2013). A autora estabeleceu em seu trabalho uma possível convergência entre as 20 metas do PNE com os 09 objetivos e 50 metas do Plano Plurianual (2012-2015), com os 14 desafios do Planejamento Estratégico do MEC e as 76 ações estratégicas do PDE, bem como, sua vinculação com os elementos do orçamento.

Na análise, evidencia-se que este arranjo pode potencializar o êxito das políticas públicas educacionais, entretanto, adverte que com esses instrumentos de planejamento educacional institucionalmente consolidados, ainda há desafios a serem superados, como a necessidade de uma maior articulação entre os entes federados para a recuperação da legitimidade do planejamento na efetivação das políticas públicas educacionais.

O estudo de *Edimor Antônio Michelin* (2014) analisou as flexibilizações das políticas educacionais, considerando as proposições educacionais no plano plurianual dos governos Lula e Dilma Rousseff (2008-2011). O trabalho identificou que as políticas se revelam como meios específicos da produção, arranjos econômico-financeiros e político-ideológicos e como mediações das tensões e pressões entre classes. O autor aponta que a articulação intersetorial e interministerial é a expressão e a representação do Estado na forma de arranjo e mediação dos conflitos entre classes. Assim, afirma que a implementação de planos plurianuais constitui uma dessas formas de articulação intergovernamentais que não estão indissociáveis do conjunto político-produtivo e do arcabouço econômico financeiro que flexibiliza e delinea os programas, planos e projetos implementados pelos governos Lula e Dilma Rousseff (2008-2011) para a educação brasileira.

O exame de como o PAR desponta nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) elaborados ou adequados ao novo PNE, foi realizado por *Souza* (2016). O autor apresenta que são muitas as frouxidões nos textos desses PEEs em relação ao PAR, cujos impactos no planejamento estadual tendem a ser evidenciados tanto ao longo das avaliações processuais do PNE 2014-2024, quanto desses PEEs. Os

possíveis desdobramentos locais na esfera da implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs) acentuam que essa desarticulação entre o planejamento das esferas e intergovernamental.

Elisângela dos Santos de Oliveira (2014) se dedicou a análise do Plano de Ações Articuladas no que tange a relação dos agentes envolvidos e a capacidade técnica, organizacional e dos aspectos institucionais dos municípios. Considera que, para a consolidação do Sistema Nacional de Educação é necessário que o PAR não seja apenas uma política de captação de recursos, mas que os municípios tenham um plano norteador como catalizador de uma política de Estado.

4.1.2 Implementação do PAR

A categoria inclui os trabalhos que discorreram e analisaram o modo como o PAR foi constituído e, sobretudo, como seu processo de implementação ocorreu nos municípios e estados, bem como a avaliação, e o monitoramento das ações. Nesse eixo houve um registro maior de uso de compilação e análise de documentos.

Quadro 26 - Síntese dos temas e autores listados no eixo Implementação do PAR

| Temas | Autores |
|----------------------------------|--|
| Instrumento diagnóstico | Souza (2010); <i>Souza, Alcântara e Vasconcelos</i> (2014) |
| Avaliação da implementação | Mafassoli (2011); <i>Batista et al</i> (2012); <i>Farenzena et al</i> (2012); <i>Oliveira, Scaff e Senna</i> (2012); Soares (2012); Schuch (2014); Oliveira (2016) |
| Regulação | Marchand (2012); <i>Nogueira, Gonçalves e Silva</i> (2014) |
| Mobilização social | Antonini (2012); Silva (2013); Machado (2015); Bomfim (2017) |
| Recursos pedagógicos | <i>Peroni et al</i> (2012); Feitosa (2016) |
| Papel dos secretários municipais | Siqueira (2012); Souza (2015) |

Fonte: elaboração da autora.

Etapa inicial do PAR, o preenchimento do diagnóstico, foi destacado em diversos trabalhos.

Márcia Helena de Moraes Souza (2010) ocupou-se de mediante o instrumento de diagnóstico e dados das realidades locais analisar os limites e os avanços no processo de implementação do PAR em redes municipais. Quanto à análise do diagnóstico, os resultados apontam para um quadro preocupante em relação ao descumprimento de orientações e de diretrizes nacionais, à baixa participação no controle social da educação e as carências estruturais nas escolas municipais do

estado. Quanto ao processo de implantação, a avaliação é de que o PAR conseguiu aproximar o MEC da realidade dos municípios estudados e iniciou o processo de efetivação do regime de colaboração entre o estado e os municípios. O PAR é avaliado pela autora como orientador para os sistemas educacionais em relação aos itens diagnosticados e serve, portanto, como ponto de partida tanto para a elaboração de outras ações articuladas entre as redes municipais e a rede estadual de ensino, quanto de base para a proposição do Sistema Nacional Articulado de Educação.

De modo distinto, *Souza; Alcântara e Vasconcelos* (2014), registraram preocupação com os diagnósticos do PAR nos municípios do Rio de Janeiro. Ao analisá-los, constataram a existência de inconsistências e incoerências vinculadas aos indicadores e aos critérios empregados, no ponto de vista macro. Também observaram que os dados fornecidos por esses diagnósticos são duvidosos, pouco contribuindo para o conhecimento da realidade educacional no Estado. O que se depreende que as ações e subações podem não ter sido escolhidas mediante uma necessidade educativa.

Analisar a implementação do PAR com foco na gestão da execução desse plano, abrangendo a institucionalidade e as práticas no sistema municipal de ensino e nas relações com a União foi exercício de pesquisa de *Andréia da Silva Mafassoli* (2011). Nesse processo evidenciaram-se distintos resultados, como, os vigores da política que são representados pela aproximação da União frente à realidade da educação municipal pelo aumento significativo na assistência financeira, através de programas que promovem mais inclusão social, ofertando tempos e espaços mais qualificados para o ensino e a aprendizagem. As fragilidades dizem respeito ao pouco conhecimento que as escolas municipais têm sobre o PAR e ainda na medida que o acesso se dá através dos programas federais, executados com limitações, devido às dificuldades do Poder Público em cumprir com a contrapartida. Mesmo com o envolvimento de instituições, evidencia-se a desarticulação de algumas instancias o que acaba por permitir que ele ocorra de forma centralizada.

A limitação na realização do PAR, é percebida por *Batista et al.* (2012). Os autores apontam que o PAR ainda não logrou grandes avanços na educação municipal e que se faz necessário um investimento nas ações futuras, tanto por parte do MEC, quanto por parte das prefeituras para que sua efetivação se estabeleça.

Os dados de *Farenzena; Rossi; Machado e Batista (2012)* coadunam com os apresentados anteriormente. Os autores realizaram avaliação dos resultados considerando elementos contextuais, situações de execução das ações do PAR e condicionantes que limitavam a execução. Consideram que embora tenha havido uma evolução positiva, diversas ações planejadas não foram concluídas, tanto por dificuldades do governo federal quanto local.

Para *Oliveira; Scaff e Senna (2012)*, a proposta foi analisar como se deu o processo de elaboração, de implementação e de acompanhamento do PAR pelas Secretarias de Educação de municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam a intensa centralização por parte do governo federal no delineamento de critérios e parâmetros para a elaboração do PAR, assim como, a fragilidade dos municípios, quanto à institucionalização do planejamento enquanto prática sistemática, não fragmentada, resultante do trabalho coletivo. Os autores acreditam que os questionamentos advindos desse processo, são contribuições importantes para os gestores locais e podem impulsionar a implementação de políticas públicas mais democráticas no âmbito de suas esferas.

Do campo das pesquisas em Filosofia da Educação, vem o trabalho de *Graciele Gomes Soares (2012)*. A pesquisadora discute o jogo da uma política pública de educação denominada Plano de Ações Articuladas, com base no duplo conceitual derridiano: da *política do nome próprio* e *assinatura*. Suas considerações apontam que ao assinarem os documentos, os dirigentes assumem uma política como sua. Ou seja, por meio do conceito da *política do nome próprio* e de *assinatura*, mesmo quando a pessoa fala do que não é dela, está fazendo a política de seu nome.

Cleusa Conceição Terres Schuch (2014) buscou estudar a efetividade institucional no processo de implementação do Plano de Metas/PAR, restrito ao ator Secretaria Municipal de Educação. Os resultados indicam que a política vai sendo ressignificada pelos atores ao longo da sua implantação. Nesse processo, são incorporados referenciais normativos e cognitivos dos atores que se imbricam com: a organização burocrática, tanto no âmbito municipal quanto no âmbito federal; a capacidade institucional da Secretaria Municipal de Educação na implementação do PAR; os jogos da política; a capacidade financeira de investimentos do município; o atendimento do MEC às ações de sua abrangência e a consultoria prestada por

esse órgão. Com base nesses elementos, foi possível identificar algumas subações do PAR implementadas no município, contudo, os princípios do planejamento e da democratização das decisões ainda não foram introduzidos na Secretaria Municipal de Educação.

Analisar a complexidade com que se elaboram, implementam e correlacionam as políticas públicas em educação e na gestão educacional levou *Beatriz Alves de Oliveira* (2016) ao estudo foi o PAR vinculando-o a outras políticas públicas educacionais, dentre eles: o PDE, PMCTPE e o Ideb. Considera que o PAR, assim como outras políticas do governo federal, tem sido implementado e tem servido para consolidar instrumentos de medição e monitoramentos, introduzindo na educação pública formas de governança que reduzem cada vez mais a autonomia e a capacidade de decisão local.

Patrícia Souza Marchand (2012) objetivou compreender o processo de regulação da relação entre União e municípios por meio do PAR. Uma vez que essa política institui uma nova forma de relação entre os entes federados, na medida em que municípios e estados só recebem assistência técnica e financeira se atenderem àquilo que foi planejado como ações a serem executadas para a melhoria da educação, institui de fato mecanismos de regulação, ou seja, regras, objetivos a serem alcançados e executados para que ocorra, efetivamente, a melhoria da educação básica. Considerando o preenchimento do PAR pelos municípios, verifica a maior incidência de ações inseridas na regulação pedagógica e normativa, em virtude da necessidade de (re)formulações de processos avaliativos, de projetos político-pedagógicos, de planos municipais de educação e de planos de carreira, ou, ainda, da necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da educação, de reformas e construções de prédios e instalações escolares.

Para *Nogueira; Gonçalves e Silva* (2014) os dados de pesquisa sobre a implantação do PAR no município evidenciam a presença da expressão de burocracia (Weber) nos documentos e nos discursos dos gestores. Seus apontamentos sugerem que os gestores municipais se esforçam para que os princípios da burocracia moderna, já instalados no imaginário social, sejam norteadores de suas ações.

Em sentido diverso, o trabalho de *Vanessa Lara Antonini* (2012) preocupou-se em estudar a mobilização social, quando a sociedade é convocada a participar dos processos educacionais, sobretudo, mobilizadas à realização das metas do PDE,

legitimando-o. A pesquisa recupera que pode existir mobilização social enquanto um processo espontâneo, e uma mobilização restrita, aquela que prioriza o apoio institucional de certos atores (Estados e Municípios) e de alguns segmentos da sociedade civil ligados às ações educacionais, em sua maioria do setor privado. Em razão dessa segunda forma, o PDE configura-se, na visão da autora, enquanto instrumento de *desmobilização social* em torno de objetivos mais amplos, como por exemplo, a obtenção de um consenso em torno da educação, na perspectiva do aprofundamento da democracia na gestão da educação e na sociedade brasileira em geral.

A preocupação com a atuação de comitês locais como espaço de mobilização social pela educação, levou *Eliezer Santos da Silva* (2013) a estudar a forma como o PAR vem sendo operacionalizado em municípios da Bahia. O estudo revelou que os comitês têm exercido pouca influência nos rumos da educação local, apontando a falta de informação e a dificuldade de compreensão do PAR como fatores comprometedores do processo de promoção da mobilização social. Diante disso, o trabalho sugeriu a construção do Instrumento de Monitoramento do PAR, o IMPAR, que poderia facilitar o acompanhamento das ações do PAR, por parte dos membros dos comitês, bem como, a difusão da informação, uma vez que o instrumento seria disponibilizado em um portal, no qual constaria um banco de dados dos principais indicadores educacionais dos municípios pesquisados.

Gilson Batista Machado (2015) também dedicou-se a analisar a participação e a mobilização social no PAR, centrada especificamente na atuação do Comitê Local. Seus achados apontam que a palavra “mobilização” sequer aparece nos registros das atas das reuniões do Comitê Local. Contudo, enfatiza que a tentativa de criar, de organizar e de tentar implementar o Comitê Local configura-se positivamente em uma tentativa de participação. A análise identifica que pode não ter sido produzido o efeito ou atingido as reais funções do Comitê Local, pois há algumas contradições, incongruências e até uma ausência de clareza quanto às funções do Comitê Local, muitas vezes confundida com as atribuições da Equipe Local de elaboração do PAR. O pesquisador acredita que, possivelmente, esses problemas tenham interferido na operacionalização e no funcionamento do mesmo, ocasionando um desvio dos objetivos em detrimento de assuntos totalmente distantes do conceito de mobilização. Destaca ainda que a discussão de estratégias e de mecanismos de

mobilização e de participação ficaram completamente ausentes das reuniões e das discussões do Comitê Local.

Gilmara dos Santos Belmon Bomfim (2017) analisou a participação e a representação dos sujeitos responsáveis pela elaboração e pelo monitoramento do PAR, assim como, suas implicações na mobilização da sociedade civil e nos resultados alcançados, tanto no delineamento do Plano, quanto no seu desenvolvimento. Identificou que, no ano de 2008, o contexto político de eleições municipais, aliado às limitações técnicas da Equipe Local influenciou negativamente a primeira elaboração do PAR, gerando um plano com algumas incoerências frente à realidade educacional do município. O estudo concluiu que não houve um processo contínuo e efetivo de mobilização da sociedade civil para a produção e o acompanhamento das ações do PAR, revelando que a participação dos sujeitos ocorreu formalmente, sem que houvesse uma partilha de poder e sim de responsabilização. Esses sujeitos não estabeleceram interlocução com seus representados, de modo que sua atuação ficou aquém da participação ativa no sentido de ter e dar parte nas ações.

A condição que os recursos pedagógicos foram planejados como suporte a educação de qualidade, na perspectiva do PAR, foi o mote das análises de *Peroni et al* (2012). O trabalho debate as parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor no Brasil e as implicações para a democratização da educação, colocando ênfase às parcerias propostas no PDE-PAR- Guia de Tecnologias. Os autores consideram que o fato de o MEC pré-qualificar as tecnologias educacionais do setor privado em vez de criar políticas públicas que contemplem as demandas da educação pública brasileira pode indicar, por um lado, a inexistência de políticas próprias, e por outro, que o Estado brasileiro, através do MEC, está em sintonia com a ideologia do empresariado, subordinando a educação à lógica do mercado.

A qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental foi tema de estudo de *Maria Isabel Soares Feitosa* (2016). Essa pesquisadora investigou o PAR buscando perceber em quem medida de fato essa política contribuição para a melhoria da qualidade educacional na rede municipal. Os resultados da pesquisa evidenciam que a assistência técnica da União é ainda insuficiente para atender às expectativas dos mais de cinco mil municípios que aderiram ao PAR. Os gestores da Secretaria entrevistados destacam como positivas as ações voltadas para a formação de professores. Os sujeitos escolares

entrevistados corroboram essa opinião e destacam que o Programa Mais Educação repercute com mais intensidade no trabalho pedagógico da escola, visto que, prepara o aluno para obter um bom desempenho nas avaliações em larga escala. O trabalho considera que o Ideb é o parâmetro de qualidade educacional assumido pelo PAR/MEC, e que os interlocutores reconhecem a importância desse indicador para nortear as políticas públicas educacionais no ensino público brasileiro. Salienta também que existe descontinuidade nas ações municipais em razão das mudanças de governo, e centralização na gestão da secretaria em relação às escolas, condições distantes do proposto pelo PAR (continuidade, participação).

Wesley Alves Siqueira (2012) utilizou base filosófica para desenvolver pesquisa que objetivou identificar os atores que mobilizaram o PAR em nível nacional, analisando que vivências têm e quais as forças que os constituem. Foram coletadas narrativas, operando na análise das mesmas, os conceitos de *escuta de vivências* e de *política do nome próprio*, de tal modo que das análises feitas, percebe-se uma relação entre as tendências e as instituições, e que estas, na visão do pesquisador, servem para atender a instintos individuais, mostrando que há o que se questionar no dizer “mudam-se as pessoas, as práticas continuam as mesmas.”

Marcia Helena de Moraes Souza (2015) estudou o PAR em Mato Grosso, observando como a política alterou o modo de fazer a gestão nos municípios, como cada secretário de educação operou singularmente uma política pautada na lógica de generalizações do que é pensado para todos. Usando como suporte teórico o filósofo Derrida, destacou que os secretários se sentiam produtores das ações que disponibilizaram ao MEC por meio do PAR. Porém, perceberam que sua assinatura ali, não lhes conferia autoria, o que se expressa em tensão entre momentos mais colaborativos no início do PAR que foram se perdendo ao longo da sua execução. O trabalho apresenta diversos depoimentos que além de dizerem sobre o planejamento da gestão municipal, são relevantes para se entender o papel do próprio gestor perante os programas que deve desenvolver, mas que foram planejados por seu antecessor.

4.1.3 Regime de colaboração

Nessa categoria, nossa intenção é observar como o regime de colaboração foi abordado nas pesquisas selecionadas para esta tese. Como conteúdo verificador

do eixo, evidenciam-se as relações intergovernamentais; os entendimentos de autonomia municipal e federalismo, além de processos de descentralização. Ao considerar os trabalhos colaborativos entre os entes federados, a cooperação técnica e financeira entre o MEC e o município é destacada.

Quadro 27 - Síntese dos temas e autores listados no eixo Regime de Colaboração

| Temas | Autores |
|------------------------------|--|
| Relações intergovernamentais | <i>Adrião e Garcia (2008); Mendes e Gemaque (2011); Santana (2011); Borges (2012); Costa (2014); Silva (2015); Silva (2017)</i> |
| Federalismo | <i>Alcantara (2011); Cabral Neto, Castro e Barbalho (2014); Araújo (2015); Costa (2015); Cavalcanti (2016)</i> |
| Descentralização | <i>Camini (2009); Ferreira e Fonseca (2011); Ferreira (2014); Ferreira (2015); Farias (2017); Souza (2017)</i> |
| Autonomia municipal | <i>Martins (2012); Arruda (2013)</i> |
| Assistência financeira | <i>Junqueira (2011); Farenzena (2012); França (2015); Robl (2015); Gutierrez e Rolim (2016); Ribeiro e Jesus (2016); Susbrack e Farenzena (2016)</i> |
| Relação público-privada | <i>Grinkaut (2012); Cabral (2015); Ramalho (2016); Rossi, Bernardi e Uczak (2017)</i> |

Fonte: elaboração da autora.

As pesquisadoras *Adrião e Garcia (2008)* analisam perspectivas de responsabilização presentes no PDE. Descrevem a forma como outros planos e programas são organizados para atender ao objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e discutem o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio do PAR. Segundo elas, esse programa compromete os gestores municipais a promover um conjunto de ações no campo educacional, responsabilizando-se pelo alcance das metas estabelecidas pelo âmbito federal. Em contrapartida, passam a contar com transferências voluntárias e assessoria técnica da União.

Mendes e Gemaque (2011) analisaram o PAR na perspectiva de avaliar se poderia proporcionar elementos de construção e efetivação do regime de colaboração entre os entes federados, atendendo à legislação brasileira. Analisando os documentos do PAR, as autoras concluíram que da forma como foi formulado e implementado, não apresenta elementos que possam proporcionar a colaboração intergovernamental. Apontam que o que ocorre com o PAR se aproxima da

coordenação de ações por parte da União com estados e municípios, e não de regime de colaboração.

O movimento recente de articulação entre Governo Federal, representado pelo MEC e os demais entes federados é analisado por *Luciana Teófilo Santana* (2011). Especificamente, o estudo se volta para o PAR. As conclusões apontam para a importância de implantar medidas com vistas à cooperação entre os entes federados para empreender as políticas educacionais, nas quais os municípios, possam se utilizar de programas e ações pré-estabelecidos, no âmbito do governo federal, com a finalidade de elevar seus índices educacionais que devem refletir qualidade de ensino. Contudo, sinaliza a importância de que tal exercício cooperativo possa conceber os municípios como interlocutores, e não como meros executores de políticas pensadas em um plano central, mas que diante delas possam situar-se, posicionar-se e até mesmo contrapor-se.

Tal princípio é inerente ao regime federativo no qual não deve haver sobreposição de poder de um ente federado em relação aos demais, mas sim de coordenação de esforços para assunção e divisão de responsabilidades pela oferta de serviços de qualidade às populações, serviços essenciais para a educação.

Marcelo Silva Borges (2012) problematiza a prática do regime de colaboração na educação da Bahia. Indica que há limites relacionados às fragilidades do marco legal da educação brasileira e aos condicionantes históricos que determinam a assimetria na colaboração entre os entes federados. No entanto, ressalta que há possibilidades na efetivação de um novo ordenamento político e administrativo que incorpore a apreensão do instrumento tecnológico ampliando o aperfeiçoamento da gestão política educacional brasileira. Para o autor, existe viabilidade na implantação do PAR como instrumento de gestão, desde que a ação seja complementada com a ação direta dos agentes locais, atuando de forma coletiva e solidária.

O processo de elaboração, de implantação e de implementação do PAR, foi analisado por *Vanessa do Socorro Silva da Costa* (2014) no estado do Pará. Aponta, a autora que o PAR é um valioso instrumento para organização da gestão da educação municipal, o qual permite ao ente federado conhecer a sua realidade, e também auxilia o Município ao sinalizar suas necessidades e propor ações e subações para mudar a realidade. No entanto, a execução do Plano depende de fatores alheios para que o município atinja a execução total do planejado, o qual, em muitas ações, é necessário um aporte financeiro específico. Evidencia a experiência

de planejamento como uma inovação no trabalho da Secretaria Municipal de Educação, contudo esse constitui-se em um complexo desafio em termos de sua efetivação, pois revelou a fragilidade de articulação e de cumprimento das metas e da efetividade de um legítimo regime de colaboração entre os entes federados.

O trabalho de *Rute Regis de Oliveira da Silva* (2015) analisa o PAR de Natal (RN) e busca responder se a formulação e a implementação foram pautadas por relações intergovernamentais e pela coordenação federativa. Sua análise de dados possibilita constatar que a União, diante da proposta de planejamento que se insere na lógica do PAR, opera com um padrão de relações intergovernamentais que visa à execução das políticas públicas educacionais, deixando pouco espaço para os governos subnacionais desenharem e implementarem suas próprias políticas educacionais. Com essa proposta, contribui para que haja uma sobreposição no planejamento municipal, o que revela, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, que a União impulsiona a coordenação federativa a partir da sua capacidade decisória, o que pode causar reação negativa dos municípios.

Para *Silva* (2017) o PAR possui em seu propósito de fortalecer as relações de colaboração entre os municípios e a União. Os dados de sua pesquisa mostram que existe um grau de precariedade dos sistemas municipais de educação que precisam ser compreendidos. Esse ponto associado a um planejamento na perspectiva da descentralização apresenta parâmetros da nova gestão pública.

Alzira Batalha Alcântara (2011) ocupou-se de analisar a perspectiva do federalismo em relação aos objetivos do PDE. A análise centrou-se no PAR, que consolidaria a relação entre os governos federal e o municipal e que seria um referencial para demais planos e ações, No entendimento da autora o PAR ficou na penumbra, não cumprindo o anunciado, pois os critérios que norteiam seus indicadores, especialmente na gestão democrática, não contribuem para se instaurar uma nova cultura política, no sentido de garantir uma participação substancial no âmbito escolar. A política atual tem um caráter híbrido na gestão educacional, pois tenta combinar processos.

O federalismo é estudado por *Cabral Neto; Castro e Barbalho* (2014) buscando compreender seus marcos conceituais, assim como a sua configuração no Brasil e as repercussões para a área de educação. Analisam a aprovação de normas e de programas implementados, como o PAR, que buscam consolidar o regime de colaboração entre os entes federados para o campo da educação. Os

autores discorrem sobre o federalismo brasileiro, dizendo que ao longo dos anos, não cumpriu, a sua função redistributiva e supletiva, de modo que se observam condições de ofertas diferenciadas em todos os níveis educacionais.

Jacqueline Nunes Araújo (2015) analisa relações intergovernamentais (RIGs), no âmbito do PAR. Para a autora existe uma polifonia em torno do termo “regime de colaboração” e os discursos construídos à sua volta advogavam a organização de um Sistema Nacional de Educação em um país federativo. O estudo constatou que, a partir da divulgação do PDE, a concepção de regime de colaboração, como ações e programas federais a serem implementados pelos entes subnacionais, efetivou-se mediante a introdução de novo mecanismo de monitoramento das relações intergovernamentais: o PAR. Esse processo afetou os atores locais por duas vias. Por um lado, as adaptações administrativas das secretarias municipais de educação e, por outro lado, a adequação das ações locais ao *timing* de planejamento estabelecido pelo MEC, via PAR.

As implicações do federalismo tridimensional (federal, estadual e municipal) no planejamento educacional, à luz dos desafios intrínsecos ao novo arranjo federativo, desenhado pela Constituição de 1988 são o eixo de análise de *Roseli Maritan de Aboim Costa* (2015). Ao analisar instrumentos que procuram efetivar as formas de cooperação, de colaboração e de coordenação intergovernamental na educação, em especial, o PAR, a autora defende que a compreensão da dinâmica federativa é essencial para entender as tramas e os desafios ainda presentes na política educacional. E que, a compreensão do planejamento, sobretudo a partir do PDE/PAR, revela uma experiência do governo federal de indução da política educacional por meio do planejamento centralizado, cuja execução é atribuída aos entes subnacionais.

Emmanuelle Arnaud Almeida Cavalcanti (2016) desenvolveu pesquisa com foco na interdependência nas relações entre os entes federados, para estudar a gestão do PAR do município de Campina Grande, PB. A autora destaca que o PAR busca instituir a cultura do planejamento e romper com a tradição política de projetos de balcão para melhorar o relacionamento independentemente da capacidade institucional dos municípios. Contudo, as especificidades locais são pouco consideradas, e as assimetrias regionais permanecem, além de haver outras implicações, como compromissos não cumpridos e falta de mecanismos de acompanhamento dos resultados. Isso enaltece a necessidade de transparência das

iniciativas. As conclusões do trabalho enfatizam que a concepção de uma política coordenada pelo MEC, articulada à gestão da educação do município, cuja organização pauta-se pelos sentidos de autonomia e descentralização, evidencia as heterogeneidades brasileiras, acentuando o dilema da tomada de decisão compartilhada para a efetivação das políticas educacionais.

A descentralização da política educacional nacional e sua execução através do PAR nos estados e municípios foi estudada por *Lúcia Camini (2009)*. Para a pesquisadora evidenciou-se a elaboração de um plano sem debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional. Essa forma de integração pode ser entendida, ao mesmo tempo, como ingerência do poder central com permissão de permeabilidade das instâncias inferiores, redução da autonomia dos entes federados, assim como trabalho colaborativo, com maior apoio da União aos municípios e estados. A construção da política educacional no Plano caracteriza-se pela centralização e descentralização, mantendo-se a histórica relação entre os entes federados, marcada por avanços e recuos, definida também como gestão compartilhada, descentralização convergente. O estudo revela a permanência da disputa existente na sociedade brasileira entre a concepção de gestão democrática e a condução da gestão gerencialista/burocrática mantida pelas elites.

As reflexões sobre o PAR feitas por *Ferreira e Fonseca (2011)* partem de resultados de pesquisa interinstitucional. As autoras evidenciam a dificuldade de equilíbrio entre as políticas locais e a central, sobretudo com as novas regulações introduzidas pelas reformas educativas implantadas desde a década de 1990. Sua análise aponta que a gestão pública se tornou mais técnica, oferecendo soluções racionais, supostamente neutras, para o enfrentamento dos problemas econômicos e sociais. A pesquisa das autoras esteve em contato com gestores de diversos municípios e isso permitiu destacar as dificuldades das equipes em prever as ações futuras, o que constitui a base de um bom planejamento, com o agravante da baixa participação dos segmentos da comunidade e da escola devido à falta de informações e/ou às injunções decorrentes das relações de poder local que inibem o posicionamento autônomo dos sujeitos.

Ferreira (2014), ao analisar o planejamento educacional realizado por meio do PAR, propôs-se a observar a receptividade dos sistemas educativos na execução do PAR e a capacidade desse instrumento de planejamento de articular os entes da federação para a gestão da educação. Basicamente, a autora analisou o processo

de centralização/descentralização das políticas e indica que a implantação do PAR apresenta dificuldades no alcance dos objetivos de integração e de colaboração entre os entes da federação, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de ações de planejamento e de diálogo entre os sistemas educativos.

Em outro trabalho *Ferreira (2015)* apresenta um estudo sobre a condução do PAR, buscando entender se segue a trilha da hegemonia e centralidade do Estado e/ou se constitui um meio de dar voz à sociedade civil na condução da gestão pública. Para a autora, o cumprimento do PAR é dependente de um equilíbrio na execução de ações centralizadoras e descentralizadoras de modo a favorecer o fortalecimento das competências dos municípios no planejamento educacional. Nessa perspectiva, o Estado em seu papel nuclear deve colaborar para a superação das dificuldades orçamentárias, gestionárias e pedagógicas que afligem os entes administrativos locais.

Laurimar de Matos Farias (2017) teve por objetivo analisar se o PAR efetivaria o Regime de Colaboração para o atendimento e a manutenção da Educação Básica no Município de Belém-PA. Considera que a política educacional desenvolvida no País, apresenta um caráter multifacetado de gestão pública, em que o modelo apresenta uma flutuação, ora de gestão gerencial, ora de gestão democrática. Evidencia que as relações presentes nas políticas direcionadas à Educação Básica apresentam ênfase na gestão gerencialista, demonstrada na assinatura de termos de compromissos ou contratos de gestão entre a União e os demais entes federativos, configurando uma relação de mercado. Sua análise indica o PAR, como expressão de um contrato de gestão que não efetiva o Regime de Colaboração entre a União e os demais entes no atendimento e na manutenção da Educação Básica, principalmente, em razão de que as metas, as ações e as estratégias do plano são estabelecidas de forma centralizada e verticalizada, implicando na perda de autonomia dos entes que se submetem ao simples preenchimento dos instrumentos balizadores que são previamente elaborados.

Souza (2017), dedicou-se a examinar alguns dos programas do governo federal que podem contribuir para a implantação e o desenvolvimento local, alicerçados no regime de colaboração, tomando por base três ações do PAR: Programa Mais Educação, PDDE/Educação Integral e Pro Infância. Constatou que sua existência local, se, por um lado, apresenta forte dependência em relação às iniciativas do governo federal, por outro, demanda maior protagonismo dos sistemas

de ensino na sua promoção, também em termos de construção de suas próprias propostas, sob a perspectiva de uma educação integral em tempo integral.

Ao estudar o regime de colaboração, *Áurea Peniche Martins* (2012) se propôs a compreender e a analisar como o PDE se implanta e vem se efetivando, tendo no PAR uma ferramenta de planejamento e de ações que têm como propósito melhorar a qualidade da educação, permitindo uma relação direta entre Governo Federal e Governo Municipal. Suas análises apresentam que para alguns entrevistados, representou um avanço considerável na qualidade da educação, pela oferta de cursos e pela disponibilização de recursos técnicos e financeiros para as escolas, ao mesmo tempo que levou a SEMED ao planejamento e aplicação do Projeto Político Pedagógico das escolas. Porém, 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 e adoção de medidas involuntárias por parte da comunidade escolar.

Cleciara Alves de Arruda (2013) estudou os limites e as possibilidades para a materialização do regime de colaboração entre municípios e a União. Nesse movimento, examinou de que forma a autonomia do poder local tem se colocado frente à instância federal. A autora partiu do pressuposto de que o PAR não efetivava o regime colaborativo de forma plena, expressando muito mais a indução de ações propostas pelo poder central. O estudo revelou que o regime colaborativo não se concretizou devidamente na implementação do PAR. Isso por que o poder central criou-o unilateralmente, induziu e praticamente impôs sua adesão aos municípios. Em decorrência disso, a autonomia municipal foi prejudicada na medida em que o poder local não conseguiu se colocar como instância decisória diante da instância federal, sendo-lhe relegado muito mais o papel de administrador e de executor do Plano. Apesar disso, a pesquisa identifica alguns indícios que poderão contribuir para o fortalecimento da gestão educacional local: a aproximação do MEC e do FNDE das municipalidades, o planejamento educacional das redes de ensino, a formação de quadros técnicos locais, e a provável alteração da concepção de educação - de algo partidário para algo público.

A pesquisa de *Deborah Saib da Silva Junqueira* (2011) teve por objetivo analisar a emergência de novos mecanismos de regulação no sistema de educação básica brasileiro. Nessa perspectiva, foi estudado o repasse de recursos financeiros do MEC às escolas, em especial, pelo programa governamental denominado PDE-

Escola. A pesquisa demonstra que a polissemia do conceito *qualidade* se acha agrupada em quatro categorias analíticas: *qualidade* associada ao ensino, ao acesso e à permanência na escola, às medidas de aprendizagem e aos recursos e insumos necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino. É importante enfatizar que tais categorias não são estanques no tempo, mas se mostram articuladas e por vezes, imbricadas. A pesquisa demonstra a hibridização de modos de regulação, presentes no cotidiano das escolas públicas ao realizarem seu planejamento e a construção da regulação por desempenho por parte da União no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Farenzena (2012) discute o papel do governo da União no financiamento da Educação Básica, por meio de ações de assistência técnica e financeira aos estados e aos municípios. Sobre a atuação da União, considera a repartição de responsabilidades governamentais na educação, a caracterização de gastos de assistência e os critérios para priorizar sua alocação. Para a autora, apesar dos avanços nos critérios de assistência, o gasto da União nesse nível é considerado pequeno, diante da procura por equidade e qualidade na educação.

A gestão das finanças, inerente a dimensão Gestão Educacional do PAR, foi estudada por *França* (2015). As análises na perspectiva do federalismo e do regime de colaboração entre os entes federados propostos no PAR, apresentam certa fragilidade no compartilhamento das responsabilidades – regime de colaboração – entre União e Município.

Robl (2015) se propôs a verificar a liberação de recursos financeiros decorrentes da elaboração do PAR, comparando os recursos financeiros repassados pelo MEC/FNDE aos municípios prioritários e aos municípios integrantes do GT Capitais e Grandes Cidades, nos primeiros anos de implementação do PAR. Os dados obtidos indicam que os critérios objetivos foram secundarizados em relação aos subjetivos, se considerado o propósito de assistir financeiramente aos municípios mais fragilizados.

O trabalho de *Gutierrez e Rolim* (2016) estuda o PAR e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) de 5 municípios do Pará. Destacam que apenas em média 2,5% das despesas do PAR focaram a função educação. Para os autores o regime de colaboração propagado se coaduna com a lógica que considera demandarem apenas planejamento e gestão os

problemas relativos à qualidade da educação, mantendo-se as assimetrias na capacidade de provimento das políticas educacionais.

Ribeiro e Jesus (2016) buscaram a análise das informações sobre os critérios das assistências técnica e financeira da União e avanços para implantação e monitoramento das ações para a Educação Básica. Assim, focalizaram o PAR como instrumento de planejamento e diagnóstico. Comentam que os municípios não se organizaram para atender aos requisitos do planejamento e que o PAR teve impacto pequeno no orçamento da educação. De qualquer forma, é um instrumento importante e deveria atender a demanda existente nos municípios e estados que ainda é muito elevada e necessita de esforços maiores, mais impactantes e contínuos.

Analisar a assistência técnica e financeira da União e se as ações demandadas pelo PAR conduzem a maior equidade na oferta educacional foi o objetivo de trabalho de *Sudbrack e Farenzena (2016)*. O ponto de observação são os Termos de Compromisso firmados entre FNDE/MEC e gestor municipal. As autoras ressaltam que parcela significativa de recursos não foram liberados, notadamente os recursos de informática, multimídia, entre outros. Destacam que as dimensões do PAR que focalizam a atenção do município referem-se ao atendimento compulsório da Educação Infantil também o transporte escolar, envolvendo a projeção de aquisição de veículos para oferta deste serviço de apoio à educação escolar.

O trabalho de *Ananda Grinkraut (2012)* teve como objetivo analisar as relações intergovernamentais, entre a União e os municípios, identificando os conflitos, os interesses e demandas sociais que permeiam o processo de implementação do PDE. Revela que, por um lado, as dinâmicas introduzidas pelo PDE, no âmbito do planejamento e da participação social, pouco interferiram na gestão local da educação, enquanto, por outro, a gestão local continua intensamente influenciada pelos mecanismos de avaliação externa, mesmo considerando as alterações realizadas em seu formato e o uso dos resultados pelo governo federal. Apesar de alguns avanços, a dinâmica proposta pelo PDE tem, de maneira geral, tratado os conflitos presentes nas relações intergovernamentais como decorrentes de problemas técnicos, desconsiderando os embates que historicamente têm consolidado o formato do federalismo brasileiro e da oferta educacional. A autora

conclui que o modelo de federalismo tem encoberto alguns dos problemas e dos conflitos vivenciados pelos municípios, na gestão da política educacional local.

Ivône Rosa Cabral (2015) apresenta como objeto de estudo a gestão da educação pública, no contexto do PAR, considerando que tal instrumento é definido atualmente pelo Estado como o norteador das políticas educacionais. A autora pressupõe que nele também se articulam interesses entre os representantes dos setores público e privado. De modo geral, os resultados da pesquisa mostraram que as relações e as influências dos organismos internacionais são determinantes na formulação das políticas educacionais e das diretrizes e propostas de gestão educacional no contexto brasileiro, e que a disputa entre os setores público e privado se ampliaram e se intensificaram no que concerne à organização da educação básica brasileira, no contexto dos marcos legais que a estruturam. Especificamente sobre a relação entre o público e o privado, por meio do PAR, a autora afirma que configura-se no âmbito de uma relação de interesses em que predomina o interesse individual de empresários, no qual, a lógica privada é dominante, em detrimento do interesse coletivo da sociedade.

As parcerias público-privada e a relação com o PAR fizeram parte dos estudos de *Mara Lúcia Ramalho* (2016). A autora apresenta como temática central a discussão sobre parceria público-privada organizada a partir de arranjos de desenvolvimento. Como resultado, afirma que a parceria público-privada proporcionou uma mobilização política junto aos municípios partícipes da parceria, no sentido de estimular os gestores municipais para a construção do PAR com bases pactuadas com a população. No entanto, desvela alguns desafios que se configuram como reais contradições e talvez dicotomias se levado em conta que a compreensão do significado de um termo passa pelo antônimo do outro. Ou seja, estão longe de terem significados sinônimos: participação-representação; publicização-ocultação e igualdade-diferença e, ainda, que tais dicotomias dão sustentação à construção de sentidos: político, ideológico e administrativo.

Rossi; Bernardi e Uczak (2017) também apresentam discussões sobre como o setor privado mercantil influencia as políticas educacionais brasileiras. Evidenciaram no artigo que a classe empresarial influencia o setor público na criação de políticas e, ao mesmo tempo é cliente do Estado, ofertando tecnologias educacionais. De tal modo que o setor privado articula-se em torno de consensos de propostas educacionais junto ao governo federal, naturalizando a incorporação da

associação entre o público e o privado. As análises perpassam o Movimento Todos pela Educação e as políticas educacionais públicas, revelando suas similitudes.

4.1.4 Outros

Neste eixo relacionamos trabalhos diversos que trataram sobre a formação de professores, a relação do PAR com indicadores educacionais e da infraestrutura da Educação Básica, dentre outras temáticas oportunas para que o PAR seja estudado.

Quadro 28 - Síntese dos temas e autores listados no eixo Outros

| Temas | Subtema | Autores |
|-------------------------|---|--|
| Formação de Professores | Meio para atingir qualidade educacional | Silva (2010); Albuquerque (2013); Camargo e Ribeiro (2014); Camargo, Ribeiro e Mendes (2016) |
| | Educação infantil | Lanes (2009) |
| | 1º ao 5º ano EF | Pires (2015) |
| | Educação especial / inclusiva | Paccini e Corrêa (2012); Vasconcelos e Cestari (2012); Souza (2014) |
| | Coordenadores pedagógicos | Silva (2016) |
| | Distanciamento das necessidades locais | Lázari (2012); Schneider, Nardi e Durli (2012); Bello e Penna (2015); Lima (2015); Aureliano (2016); Souza e Batista (2016); Palheta (2017); Santos, Bueno e Ferreira (2017) |
| Indicadores | De qualidade | Amorim (2011); Valente e Costa (2014); Souza, Moura e Marinho (2015); Veiga (2016) |
| | Prova Brasil | Lima (2010) |
| | Desempenho em matemática EF | Oliveira (2010) |
| | Avaliação Nacional de Alfabetização | Lima (2016) |
| | Apropriação dos resultados das avaliações externas pelos gestores | Antunes (2012) |
| | IDEB | Chirinea e Brandão (2015); Oliveira (2015) |
| Processos pedagógicos | Avaliação formativa | Cruz (2015) |
| | Ensino de música | Queiroz e Penna (2012) |
| | Elaboração do PPP | Santos, J. (2016) |
| Educação Integral | | Santos, P. (2016) |
| Ensino Médio | | Assis (2016) |
| Infraestrutura | | Corrêa (2012); Borges (2014); Dallagnol (2015); Rocha (2015); Reis, França e Costa (2017) |

Fonte: elaboração da autora.

4.1.4.1 Formação de Professores

O trabalho de *Lucivan Augusto da Silva* (2010) teve como foco principal a interface que o PAR estabelece com a formação de professores. Desenvolve um importante exercício em demonstrar que, na década de 2000-2010, a formação ou a qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas, nas redes municipais de ensino, estiveram beirando a quase inexistência de políticas, ações e programas que tenham como foco a formação para essas modalidades de ensino. Salienta ainda, que apesar dos avanços, há necessidade de investimento na efetivação de políticas públicas de formação de professores para as redes municipais. Essas devem avançar para o campo prático. Isto é, a grande maioria dos sistemas municipais de ensino não têm conseguido implementar ações e políticas que visem à melhoria da formação de seus professores, principalmente da formação continuada. Finaliza registrando que PAR ser um modo de contribuir para tal condição e para a efetividade da qualidade de ensino no país.

Analisar as contribuições da formação continuada para a qualidade da educação oferecida pelas escolas em três redes públicas municipais de ensino, no estado do Maranhão, durante o período de implementação do PAR, foi o foco de *Severino Vilar de Albuquerque* (2013). Sua pesquisa revelou que gestores escolares e professores desconhecem o PAR, assim como a formulação das ações de formação continuada dificultou a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo da escola e da sala de aula, sua cultura e seus saberes. Seu trabalho mostra que ações voltadas à formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino, guiam-se pela pedagogia dos resultados, que tentam imprimir, por meio da formação dos docentes, o discurso da qualidade da educação. Entre os achados da pesquisa, aponta que o “desenho” de formação docente formatado no PAR, longe da aproximação da escola, dos professores e suas demandas, em grande medida, deu tonalidade a cursos especiais criados para promover a certificação superior de professores em serviço no Brasil. No caso da formação continuada de professores, a análise evidencia que o PAR não apresentou mudanças substantivas para atender às demandas apresentadas. O autor destaca que ao postular demandas formativas da

qualificação do trabalho docente calcadas na elevação do Ideb, o PAR não leva em conta os atrasos históricos que marcam a educação brasileira e, em igual sentido, nega, à formação docente, qualidade na construção de uma educação socialmente referenciada. E, ainda, afirma que sem a construção de uma cultura de planejamento e acompanhamento efetivo das ações do PAR, qualquer avaliação, inclusive, da Prova Brasil, acaba se constituindo como mais um conjunto de dados, irrefletidos e não utilizados para se conseguir avançar no rumo da qualidade socialmente referenciada da educação.

Camargo e Ribeiro (2014) consideram a dimensão formação de professores como uma das diretrizes privilegiadas pelas políticas educacionais. Ao analisar o PAR e sua relação com as políticas de formação de professores, os autores apontam para a necessidade de se articular as políticas de formação docente aos processos de valorização docente, sem o que não haverá repercussões satisfatórias na prática docente.

Em seguinte trabalho, os autores *Camargo; Ribeiro e Mendes* (2016) analisam a formação continuada de professores no PAR, no período de 2007 a 2011, em municípios do Pará, considerando a relação entre as políticas implementadas e a melhoria dos indicadores educacionais. Observam que existe influência dos processos de avaliação em larga escala nos processos de formação docente, e em consequência, na prática docente.

Erone Hemann Lanes (2009) investigou a formação continuada de professores, analisando, qual concepção teórico-metodológica é orientadora dos processos de formação de professores da educação infantil desenvolvidos pelas secretarias municipais de educação, planejados e/ou implementados em 2008. Os resultados apontaram para a predominância de características identificadas como pertencentes à lógica técnico-instrumental e ao modelo clássico de formação. Embora a análise das propostas formalizadas pelos próprios municípios tenha apresentado significativas aproximações à lógica emancipatória, verificou-se que os processos planejados, adotam o conceito de “cursos” realizados esporadicamente, com lócus fora da escola, na modalidade a distância: distantes do contexto dos professores, priorizando conteúdos específicos em detrimento a discussões amplas do contexto educacional, pouco possibilitando, portanto, a efetiva articulação entre escola/universidade e desenvolvimento da emancipação, autonomia e profissionalidade docente para formação do professor crítico-reflexivo.

A implementação da formação continuada de professores que atuam no ensino fundamental de 1º ao 5º ano por meio do PAR em municípios sul-mato-grossenses foi analisada por *Carolina Stefanello Pires (2015)*. Para a autora os municípios se organizaram e utilizaram o PAR como diagnóstico/planejamento das ações de formação docente em diversas áreas, contudo o Pró-Letramento foi o único programa relacionado ao PAR, que atendeu a formação continuada de professores nos municípios pesquisados. A pesquisa também aponta que o PAR foi executado de modo improvisado, sem levar necessariamente em conta as especificidades locais, bem como não houve a preparação efetiva de seus responsáveis.

Paccini e Correa (2012) estudaram as ações da educação especial previstas no PAR de municípios. Suas análises indicam que a síntese do PAR dos municípios evidenciou um planejamento e investimento para a educação especial no que tange à formação de professores e de profissionais de serviços de apoio escolar e à infraestrutura física e recursos pedagógicos. Essas ações foram demandadas pelos municípios pesquisados, e apresentam consonância com os programas e planos de governo.

O processo de implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no âmbito das políticas educacionais, foi analisado por *Vasconcelos e Cestari (2012)*. Ao examinarem documentos oficiais desde 2003 nos quais se apresentaram programas de formação continuada, reconhecem o PAR, a partir de 2007, como importante instrumento de política de educação inclusiva para a Educação Básica.

Vanilda Aparecida de Souza (2014) identificou e analisou as ações do PAR voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no AEE. A pesquisadora destaca que muitas ações previstas no PAR, que têm como único responsável o município, podem não ser executadas por falta de recursos financeiros, e que o PAR tem como foco ações destinadas à formação continuada de professores que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, muitas demandas não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o

questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e a reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. O PAR não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos professores, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas desconhecidas por eles.

Lenine Ferreira da Silva (2016) dedicou-se a investigar e analisar as ações da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no que se refere à formação continuada dos coordenadores pedagógicos para o exercício de suas atribuições, dentre as quais atuaram como formadores de professores. Verificou como a Rede tem acompanhado os coordenadores e quais as estratégias de formação continuada já foram ou vêm sendo desenvolvidas junto ao coordenador pedagógico. Destaca, que apesar do apoio técnico e/ou financeiro do Ministério da Educação, as ações do PAR são coordenadas e elaboradas pelas secretarias de educação com a participação de gestores, professores e da comunidade local, o que em alguma medida deve atender à necessidade de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, pois são concebidas para a realidade de cada município em particular.

A Política de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica implementada pelo Regime de Colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) foi o centro do estudo de *Eliane Siqueira de Medeiros Lázari* (2012). A autora relaciona o Regime de Colaboração fundamentado nos princípios do Federalismo, enquanto forma de organização do Estado e como se localiza na política de formação de professores. O estudo apontou a existência de uma forte relação de poder verticalizada entre os entes federados e que o PAR é uma política de regulação por meio de um conjunto de medidas convencionais e não regulamentada por uma normativa, conforme prescreve a Constituição Federal. Portanto, apresenta-se como uma política de governo e não de Estado.

Schneider; Nardi e Durlí (2012) analisaram o PDE considerando as ações do PAR como indutoras de melhoria da qualidade na educação básica. Sua pesquisa analisou as ações de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, previstas no PAR de vinte municípios considerados prioritários para recebimento de apoio técnico e ou financeiro do MEC. Os autores consideram que a atuação do Estado ocorre de forma regulatória, responsabilizando os municípios no atendimento às metas educacionais para a formação de professores. Além disso,

demonstram preocupação com o fato de que as ações propostas no documento do PAR buscam responder às indicações do MEC, sem necessária correspondência com as especificidades locais.

A formação inicial de professores do Ensino Fundamental foi o aspecto que *Bello e Penna (2015)*, mediante análise do PAR, deram atenção. A partir dos termos de cooperação técnica assinados para a efetivação da parceria entre o MEC e os municípios paulistas considerados prioritários no período 2007-2011, foi feito um levantamento das demandas de formação continuada apresentadas pelos professores deste segmento. Evidenciam um descompasso entre os currículos dos cursos de Pedagogia e as necessidades formativas para o exercício do magistério.

Edinalvo Raimundo de Lima (2015) analisou a materialização das ações do PAR na dimensão de Formação Continuada de Professores para saber se essa contribui com a qualidade do ensino e favorece a qualificação do trabalho docente, baseado na relação entre formação, educação e sociedade. Os resultados da pesquisa apontaram problemas e limites estruturais na proposta de execução do PAR que não lhe permite ser um instrumento de planejamento da educação, seja para os estados ou municípios, mas apenas um instrumento de controle do MEC, com forte viés gerencial e regulatório. O estudo concluiu que a elaboração do PAR não contou com a participação da comunidade escolar na realização do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR do município. Desvelou-se também que dirigentes municipais de ensino e professores o desconhecem, assim como as necessidades formativas para a formulação das ações de formação continuada, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo do chão da escola, sua realidade, sua cultura e seus saberes.

A repercussão das ações do PAR para a qualidade da educação, considerando a política de formação de professores foi o eixo de estudo de *Francisca Edilma Braga Soares Aureliano (2016)*. O estudo constatou que, no referido município, no momento da formulação do programa, existia uma política de formação consolidada decorrente de parceria com o Instituto Ayrton Senna, o que repercutiu na definição do número reduzido de ações. Os resultados da pesquisa apontam contradições, limites e desafios nas políticas educacionais planejadas pela União, integrantes do PDE, a serem implementadas pelo ente municipal. Se, por um lado, o PAR aproximou os entes federativos por outro, fragilizou as relações federativas, reduzindo o poder de decisão dos governos subnacionais. Quanto à

formação de professores, o programa complementou ações em andamento no município e outras não contempladas no documento, mas obtiveram financiamento do MEC devido à adesão ao Compromisso Todos pela Educação. Desse modo, afirma a autora, o modelo unificado das políticas formativas formuladas com base em indicadores de qualidade da educação excluía as necessidades formativas e as diversidades sociais, históricas e econômicas da realidade dos docentes, das escolas e dos sistemas de ensino.

Souza e Batista (2016) observaram que a prestação de assistência técnica e financeira por parte do MEC tem sido crescente e consensualmente ajuizada como deficitária, acarretando interrupção de um elevado número de ações desencadeadas pelos municípios, com impactos mais expressivos na dimensão correspondente à formação inicial e continuada de professores (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e demais profissionais da educação. O quadro é agravado por debilidades locais, em especial, as decorrentes dos elevados déficits de qualificação de pessoal técnico e de infraestrutura. Consideram então tais aspectos como desafios postos ao desenvolvimento da atual política nacional pelo PAR.

A relação da Formação Continuada de professores como eixo estratégico do PAR para a elevação dos índices educacionais nos municípios foi analisada por *Luís Fernando Palheta* (2017). O autor aponta contradições no processo de elaboração, planejamento e acompanhamento do PAR, mas também possíveis avanços aos municípios. No que concerne às políticas de formação continuada de professores, foi evidenciado que estão direcionadas à elevação dos indicadores educacionais e os municípios apenas aderiram aos programas criados pelo MEC tendo a autonomia e participação cerceadas geradas contraditoriamente por um processo de responsabilização aos professores. Acredita que o PAR não atendeu corretamente a formação de professores por apresentar opções desvinculadas da realidade concreta dos professores e que contemple a valorização, a carreira, o salário e condições de trabalho como um direito dos professores.

Santos; Bueno e Ferreira (2017) analisam o PAR em municípios, focalizando dois programas de formação continuada, o Pró-letramento e o Gestar. Buscando entender à operacionalização dos programas, constataram adoção de diferentes dinâmicas na implementação do Plano, decorrentes tanto das perspectivas de cada município a respeito da formação continuada, como das dificuldades enfrentadas por cada gestão. Isso decorre, segundo os autores, da pouca margem de adaptação dos

programas federais às condições locais e a impossibilidade de efetivo engajamento dos docentes nos programas apareceram como as principais limitações na implantação do PAR. Salientam que a efetividade dessa política dependerá do oferecimento de cursos de formatos, dinâmicas e tempos diversos para que os municípios possam ir ao encontro das necessidades de trabalho e formação de seus docentes.

4.1.4.2 Indicadores

A qualidade da educação básica foi estudada por *Milene Dias Amorim* (2011), com a intenção de responder qual a concepção de qualidade que vem se efetivando no contexto brasileiro recente com a instituição do PDE/PAR. Os dados analisados apontam que os municípios estão deixando de construir seu próprio conceito e aderindo ao conceito nacional em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, mas principalmente, por maior financiamento. Os recursos financeiros têm ditado as ações das secretarias municipais de educação e por isso pode-se afirmar que o conceito de qualidade da política nacional de educação instaurada com o PDE tem interferido nas definições políticas dos municípios mencionados no que tange aos recursos. A pesquisadora constatou que os municípios ressaltam a tentativa de elevação do Ideb, porém não fazem esforços suficientes para melhorar a aprendizagem e o fluxo escolar, suas maiores preocupações estão com a gestão da educação e com a infraestrutura das instituições de ensino.

Para *Valente e Costa* (2014), o estudo focalizou as práticas pedagógicas e a avaliação de duas unidades escolares em um município mineiro. Mesmo apresentado como um instrumento eficaz de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da Educação Básica, a pesquisa constatou que as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem estão centradas no resultado das avaliações sistêmicas, parâmetro principal dos indicadores de qualidade.

A visão dos secretários de educação e técnicos de municípios, bem como visitas in loco para monitorar ações fazem parte do trabalho de *Souza; Moura e Marinho* (2015). Os autores analisaram como o PAR contribuiu para melhoria de índices educacionais. A pesquisa mostra melhoria da estrutura e do funcionamento escolar, mas não da qualidade do ensino. A morosidade na análise das propostas e

na liberação de recursos por parte do MEC emperra o cumprimento de ações nos municípios.

Robson Antônio dos Reis Veiga (2016) apresenta uma avaliação do PAR, tendo como foco a análise das concepções de qualidade no âmbito das políticas educacionais para a educação básica. Os resultados revelam que de maneira ambígua, a Gestão da Qualidade Total e a qualidade social permearam o debate em torno das ações políticas no governo Lula (2003-2010). Além disso o autor recupera que o Plano de Metas objetiva a melhoria da qualidade da educação a partir do fortalecimento da colaboração entre os entes federados, e que o Ideb foi estabelecido como sinônimo de qualidade. Destaca ainda que a padronização do planejamento educacional pode contribuir para a homogeneização das ações políticas - visão defendida pelos organismos internacionais - desconsiderando as realidades locais, as quais se mostram bem distintas devido às extensões geográficas do Brasil.

A relação entre a formação continuada dos professores e o desempenho dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, decorrente dos resultados nas avaliações em larga escala realizadas no Brasil, em especial a Prova Brasil foi o foco dos estudos de *Jucimara Bengert Lima* (2010). A relação com o PAR se dá na medida que busca promover a qualidade de ensino na educação pública. A autora evidencia a percepção de um movimento positivo no município quando analisou a proposta do PME e suas metas em relação à formação continuada, bem como ao analisar o compromisso assumido no PAR. Ela aponta que por mais que o Ideb do município tenha acompanhado as projeções de crescimento a formação apontada pelo PAR em relação à avaliação e ao currículo, a fim de corrigir a defasagem idade/série, é um indicativo da necessidade de estudos nessa área precisam ser realizados nas formações continuadas. São duas importantes medidas que precisam ser consideradas como possibilidade da formação profissional que deve, no seu entendimento, ser encarada com a seriedade que merece.

Adailda Gomes de Oliveira (2010) investigou a relação entre as políticas públicas educacionais e os indicadores de qualidade do Ensino Fundamental nos municípios. Realizou uma análise multivariada para entender como as diferenças nas médias de desempenho em Matemática para o quinto ano do Ensino Fundamental podem ser explicadas pelas políticas educacionais implementadas nos municípios. Os resultados indicaram a sensível e sistemática melhoria dos

indicadores educacionais analisados, bem como, apontam que as políticas relacionadas à aplicação dos recursos do Fundeb, à formação continuada dos professores e às condições físicas das instalações e mobiliários têm efeito sobre o desempenho dos estudantes.

A alfabetização foi estudada por *Franciele Ribeiro Lima* (2016) que preocupou-se em analisar a concepção de qualidade educacional evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço local, em duas grandes ações da política educacional brasileira: o PAR e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os resultados da pesquisa apontam que a concepção de qualidade anunciada na relação PAR/PNAIC para a gestão do processo alfabetizador não se distancia da proposição do Compromisso Todos pela Educação. A concepção de qualidade identificada a partir das falas dos sujeitos investigados evidencia que há uma priorização do quantitativo, no caso, os resultados do Ideb, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização, entretanto, avançam no sentido de priorizar os recursos tecnológicos, pedagógicos e didáticos, infraestrutura física, formação para além do professor, ações presentes no PAR e no PNAIC.

Vera de Fátima Paula Antunes (2012) se propôs a analisar como os gestores de dois municípios utilizam os resultados da avaliação externa, de modo específico, no âmbito do PAR. Para tanto, investigou as ações definidas no PAR pelos municípios para divulgação e análise dos resultados da avaliação externa e verificou em que medida, os gestores desses municípios se apropriam desses resultados para o planejamento pedagógico de suas redes de ensino. Concluiu que os resultados das avaliações externas não têm sido utilizados pelos municípios como aprimoramento para o planejamento de ações sistematizadas e permanentes, que incentivem a melhoria da qualidade de ensino de suas redes, para além dos resultados de desempenho dos alunos. As dificuldades dos gestores em relação à metodologia de elaboração do PAR, revelaram a falta de orientação por parte do MEC, e de ações que garantissem a capacidade técnica local no que se refere ao planejamento. Quanto ao apoio financeiro verificou-se que os recursos foram disponibilizados para formação continuada, realizada com todos os professores, segundo as ações definidas no PAR; para programas de educação infantil e ensino fundamental; para aquisição de recursos materiais e para melhoria de infraestrutura física e pedagógica. No entanto, as entrevistas apontaram que o município não

recebeu todos os materiais pedagógicos, nem o laboratório de ciências e também não conseguiu realizar todas as reformas e ampliação das escolas, conforme previsto no PAR. As entrevistas mostraram também as dificuldades para a aplicação do aporte financeiro recebido, no que se refere à contrapartida na aquisição de recursos tecnológicos necessários sob sua responsabilidade e aos programas não implantados na sua totalidade, conforme definidos no PAR.

A qualidade da Educação Básica, legitimada pela avaliação externa e divulgada pelo Ideb foram discutidas por *Chirinea e Brandão* (2015). Os autores consideram que o indicador tem sido propositor e mobilizador de políticas nas escolas públicas brasileiras. Contudo, ao apostar no mecanismo, os governantes que o propõem não levam em conta os demais fatores que incidem sobre a qualidade, quais sejam: nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, entre outros. Observam que o PAR pretende atender às necessidades diagnosticadas nos municípios em articulação com a União.

Rejane de Oliveira (2015) apresenta o comportamento do Índice de desenvolvimento da Educação de duas regiões paulistas correlacionado aos gastos por aluno-ano como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* municipal no decorrer dos anos, após a adesão ao PMCTPE. Os resultados indicam que a política criada para fortalecer o regime de colaboração, mediante decreto para o cumprimento das metas do PDE com vistas à melhoria da qualidade da educação, não surtiu efeitos significativos para alguns municípios das regiões analisadas, visto que o número de municípios que não cumpriram as metas está aumentando no decorrer dos anos. Ficou evidenciada a correlação entre as variáveis Ideb e gasto por aluno-ano como proporção do PIB *per capita* para os municípios de uma região que não cumpriram suas metas e forte correlação para a segunda região como um todo. A justificativa para a baixa qualidade da educação, de uma maneira geral, é de que os recursos financeiros não são suficientes para oferta de educação de qualidade. Contudo, alguns trabalham com baixos valores de recursos financeiros por aluno ano e Ideb satisfatório.

4.1.4.3 Processos Pedagógicos

Gersonita Paulino de Souza Cruz (2015) buscou analisar a influência do PAR, nas concepções de avaliação da aprendizagem difundidas na rede municipal. A autora destaca que a secretaria municipal de educação já possuía um processo de planejamento educacional consolidado, de forma que o PAR interferiu e se sobrepôs aos processos já existentes, desconsiderando a autonomia do sistema de planejar suas ações. Por outro lado, a pesquisa descreve que o PAR confere maior sistematicidade aos convênios celebrados entre a instância federal e a rede de ensino. No que concerne à concepção de avaliação, já se encontrava na rede um modelo de avaliação formativa. No entanto, as condições de trabalho tanto dos assessores quanto dos professores, a implementação de políticas sem as devidas condições de formação, a contratação de pessoal, a estrutura de funcionamento, dentre outros fatores, comprometiam como essa avaliação era vivenciada nas escolas.

O estudo sobre o ensino de música na escola, relacionando-o à realidade das políticas públicas relacionadas à Educação Básica no Brasil foi o objetivo de *Queiroz e Penna (2012)*. Observam que há um conjunto significativo de programas e ações para a Educação Básica no país (Ideb, Fundeb, PDE, PAR), contudo as ações específicas para o ensino da música não possuem papel expressivo. Os autores alertam que a educação musical precisa participar de forma efetiva na definição e na implementação de políticas educacionais que possam fortalecer a área, mas, sobretudo, a formação escolar como um todo, pois terão implicações para o ensino de música na escola.

Jailda Oliveira Santos (2016) estudou o indicador 4: Existência de Projeto Pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do Conselho Escolar na sua elaboração. A análise realizada evidencia o embate entre práticas de gestão gerencial, difundidas a partir da reforma educacional ocorrida na década de 1990, e democráticas, vislumbradas por educadores e outros setores sociais implicados na discussão das políticas educacionais no Brasil. A pesquisadora buscou analisar as repercussões do PAR na elaboração do projeto político-pedagógico de escolas do município, investigando a articulação desenvolvida no âmbito da Secretaria de Educação e as ações por ela executadas em duas escolas. Os resultados indicam a existência de uma forte articulação entre a Secretaria e as

escolas, evidenciada pelo acompanhamento e suporte que este órgão confere às instituições de ensino do município. Revelam também envolvimento dos sujeitos e a cultura local fundamentais para a execução das ações e resultados obtidos pela equipe da secretaria e escolas, tendo em vista a reelaboração do projeto político-pedagógico de todas as unidades de ensino a partir da orientação e do acompanhamento sistemático por ela realizado.

4.1.4.4 Educação Integral

Patrícia Pato dos Santos (2016) realizou seu estudo tendo como objeto de investigação o Programa Mais Educação, no contexto do PAR, no âmbito das políticas públicas educacionais, buscando entender se seria uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino. A pesquisa aponta que dentre os Indicadores utilizados para o diagnóstico do PAR Estadual, poucos convergem diretamente à questão da política de educação integral, em tempo integral, na perspectiva do Programa Mais Educação. Fato esse que remete à necessidade do estabelecimento efetivo de um regime colaborativo entre os entes federados por meio do planejamento de ações integradas. Como proposta de intervenção, destaca a relevância da realização de oficinas de formação continuada para professores comunitários e monitores do Programa Mais Educação da unidade escolar pesquisada, como possível resposta à desarticulação entre as ações realizadas pela secretaria de estado, e a real demanda de apoio formativo para o dessa proposta, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

4.1.4.5 Ensino Médio

Waneide Ferreira Santos Assis (2016) delimitou seu estudo tendo como objeto o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A pesquisadora observou que a partir da adesão do estado ao PDE e ao PAR, concomitantemente, houve um planejamento de ações para o âmbito da secretaria de estado de educação, bem como, das escolas que receberiam o ProEMI. Assim, elaboraram-se projetos denominados “Plano de Ações Pedagógicas” (PAPs) para obtenção de apoio técnico e financeiro do MEC por meio de preenchimento de módulos específicos no SIMEC. Uma vez aprovados os PAPs, os recursos foram recebidos pela escola via PDDE, o

que possibilitou-lhes a implementação das ações relativas ao ProEMI de forma direta. Contudo, os resultados apontam que as escolas selecionadas passaram por dificuldades na implementação do ProEMI em razão da estrutura física inadequada, da falta de professores e de profissionais de apoio capacitados, do atraso de recursos financeiros, dentre outros.

4.1.4.6 Infraestrutura

Nesdete Mesquita Corrêa (2012) analisou os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no contexto do PDE como um plano executivo da educação no país e o PAR, como seu meio de execução. Os resultados apontaram a intrínseca relação entre a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais e a execução da política educacional com o PDE/PAR. A pesquisadora concluiu que apesar da ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio do programa, a abrangência da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos da educação especial não foi suficiente, levando o poder público municipal a realizar convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

O trabalho de *Jesus Rosemar Borges* (2014) envolveu o Levantamento da Situação Escolar (LSE), uma ferramenta desenvolvida pelo FNDE/MEC para diagnosticar as condições de funcionamento das escolas das redes públicas e a posterior identificação dos seus indicadores de infraestrutura frente aos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE). O autor aponta que a política do LSE não se efetivou como uma determinação legal e tampouco como uma ferramenta de gestão. O estudo revelou um processo de descontinuidade pela ruptura de uma política em implantação e o conseqüente desperdício de recursos públicos, além da insatisfação dos gestores locais pelo esforço empreendido, não obtenção dos resultados do diagnóstico e não implementação de melhorias para qualificar suas redes de ensino motivado pela falta de regime de colaboração com a União. Esse estudo tem relação com o PAR se considerarmos que o LSE deveria ter sido o instrumento de alimentação do PAR, porém sem explicação, foi suprimido.

Raquel Dallagnol (2015) analisou os referenciais normativos e as ações políticas de âmbito nacional propostos no período posterior a 1988, no que tange ao

espaço físico escolar. Com esses referenciais normativos, a autora destaca que o espaço físico escolar pode ser entendido como uma ideia institucionalizada no cenário de produção das políticas públicas. Do mesmo modo, verificou os aspectos relacionados ao espaço físico escolar e como é articulado como uma dimensão para a garantia da melhoria de qualidade na educação. Nesse processo, apresentou o conceito de qualidade vinculado aos fatores intra e extraescolares, os quais se mostram como um parâmetro de análise da qualidade imposta pelos referenciais normativos.

A dimensão quatro, “da infraestrutura física e recursos pedagógicos” foi o foco dos estudos de *Ezineyde Cavalcanti de Vasconcelos Rocha* (2015). O trabalho se propôs a investigar como os gestores municipais aderem à implementação do PAR, desde a sua elaboração até a execução das ações. O resultado da pesquisa indicou que as ações dos atores envolvidos denunciam dificuldades enfrentadas no âmbito municipal, por exemplo: a falta de formação continuada para os gestores municipais, a dificuldade de compreensão dos gestores em relação ao que de fato poderia ser solicitado e como fazer o acompanhamento até a devida implementação da proposta. Além disso, demonstra a insegurança desses agentes ao lidar com questões que envolvem a arquitetura e construções que não fazem parte do dia a dia dos professores. Destaca ainda, que o atraso de repasse financeiro pelo FNDE e a falta de alinhamento das propostas interferiu sobremaneira nos espaços locais.

Reis; França e Costa (2017) também estudaram a dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, constante no PAR, em 15 redes municipais de ensino de três estados. Seu foco de interesse dizia respeito as informações do ambiente escolar e da correlação com o Ideb, através de dados extraídos dos microdados do censo escolar. Com a pesquisa identificam as condições de infraestrutura e as conexões existentes entre o Ideb para o Ensino Fundamental e os resultados do Índice de Adequação do Ambiente Escolar. Pontuam que é necessário observar os dados além da dimensão estrutural, bem como, implementar políticas educacionais em face das condições efetivas de ações que visem promover melhorias no ambiente escolar.

4.2 AS PERGUNTAS MERECEM RESPOSTAS

Ao longo de todo o trabalho, muitas questões foram surgindo, além daquelas que já haviam motivado o início da pesquisa à época do ingresso no curso de doutorado.

Recuperamos, então, as indagações iniciais para ver em que medida puderam ser atendidas.

Sobre a pergunta: “Quais as predominâncias metodológicas utilizadas para estudar a implementação das políticas e que foram abordadas nas produções selecionadas?”, a observação do perfil metodológico evidencia o uso de pesquisas de cunho qualitativo, muito embora diversas apoiem-se em estudos empíricos e utilizam-se de recursos quantitativos.

Foram manuseados inúmeros documentos, com mais frequência aqueles produzidos pelo Governo Federal por ocasião de tornar público o PMCTPE, o PDE e o PAR. Os documentos instituintes do PAR foram motivo de comparação dos procedimentos de implementação, em especial, na esfera municipal, porém poucas foram as discussões sobre os materiais produzidos pelas Secretarias de Educação e pelo próprio MEC no processo de execução do PAR, o que incita limites à apreensão de como, em determinados momentos, processou-se a análise da implementação do PAR.

Ainda, percebeu-se que o maior número dos estudos priorizava a análise da implementação em uma das dimensões do PAR, e, em inúmeras situações, apenas em um dos ciclos ou fases do PAR. Assim, poucos trabalhos observaram a implementação do PAR em sua totalidade. O estudo coordenado por Farenzena (2012) é um exemplo que apresenta uma descrição mais pormenorizada dos procedimentos, atores e escolhas locais para a implementação do PAR.

Quase a totalidade dos trabalhos contou com a associação de análise documental e busca empírica por meio de entrevistas, com predominância na abordagem qualitativa do material analisado.

Na constituição do *corpus* teórico, os autores ocuparam-se em discutir, mesmo que brevemente, temas como implementação, planejamento educacional e relações intergovernamentais em praticamente todos os trabalhos. Sendo que formação de professores, gestão educacional e participação são associados aos objetivos de problemáticas mais específicas.

Dentre as possíveis abordagens para análise de políticas educacionais, o Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball e seus colaboradores foi o recurso mais adotado. Contudo, não foi possível identificar a presença de uma metodologia de análise das políticas, e sim um conjunto de argumentações teóricas para a compreensão dos objetos de estudo, nem sempre unicamente o PAR.

Acerca da implementação, interessava saber se nos materiais estudados “Evidenciam-se reflexões a respeito da implementação das políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990? É possível perceber um tratamento especial para a implementação das políticas nesses trabalhos ou mesmo uma teorização acerca da implementação?”

Com relação a estas perguntas observou-se o seguinte: os trabalhos que se ocuparam de discutir federalismo, relações governamentais, planejamento educacional e financiamento da educação, em boa medida, recuperaram os processos históricos constituintes da educação brasileira, tanto contextualizando com movimentos de reforma do estado, globalização, como descrevendo questões que levaram à aprovação de legislações. Esse exercício importante mantém e recupera a organização da educação brasileira, porém não é suficiente para afirmar que uma teorização sobre a implementação tenha sido alcançada.

A leitura das teses, dissertações, artigos e capítulos de livros evidenciou que por se tratar de uma política de planificação conduzida pelo Governo Federal pouco se articulou com as políticas de planejamento decenal, como os Planos Estaduais e Municipais, sendo estes últimos objeto de diversas subações que visavam a assessoria técnica e financeira para os efetivarem, bem como, na criação de órgãos colegiados municipais de educação.

As categorias utilizadas para análise, o tratamento qualitativo dado, o uso de referenciais teóricos, as metodologias configuram que não se constituiu uma metodologia para avaliação do PAR.

Na sequência, indagamo-nos sobre “Quais são dimensões teóricas sobre o Plano de Ações Articuladas predominantes na produção científica brasileira privilegiadas na última década, no Brasil?” Sobre esse quesito, observou-se que os documentos norteadores do PAR foram a base de apoio para que os pesquisadores iniciassem seus escritos sobre a política. Assim, em certa medida, a dimensão teórica sobre o PAR construiu-se mediante a influência desse discurso de governo. O modo como o Ministério da Educação elaborou os instrumentos e desenhou

mecanismos influenciaram fortemente nos estudos sobre o PAR. Para além disso, as pesquisas que começaram a ser publicadas, mais fortemente após o ano de 2010, nos diferentes suportes e meios, impactou o modo como as pesquisas posteriores se colocaram diante desses mesmos documentos governamentais. Contudo, as pesquisas, de um modo geral mostraram que, mesmo os municípios tentando traduzir e se apropriar de outra forma diferente da sugerida pelo MEC, tiveram que seguir os procedimentos propostos sob risco de não aprovarem seus planos de ações e assim não terem atenção para suas demandas.

Em decorrência disso, a necessária pergunta: “Como dialogam entre si, os autores e pesquisadores que se dedicam à produção científica sobre o PAR?”

Conhecer os autores e coautores, orientandos e orientadores, mesmo que por meio dos seus textos, colocou-nos em contato com um conjunto de pesquisadores que mobilizou e movimentou grupos de pesquisa, instituições, universidades compartilhando a produção, quando publicaram reflexões e resultados de pesquisa. A consulta às referências bibliográficas dos textos analisados evidencia o diálogo, as leituras e menção de estudos correlatos e circunscritos ao âmbito das políticas públicas educacionais. Como evidenciou-se ao longo do trabalho, diversas foram as produções realizadas coletivamente, promovidas inclusive por atividades interinstitucionais que conseguiram, com esse exercício cooperativo, acompanhar e estudar o PAR em todas as regiões do país.

Continuando questionamos “Quais foram as contribuições e as questões em aberto sobre o Plano de Ações Articuladas, nas dimensões por ele eleitas, perceptíveis nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas nessa primeira década?”, Como afirmado anteriormente, poucos trabalhos apresentaram resultados de exames sobre as quatro dimensões do PAR. Os aspectos mais estudados, em nossa perspectiva de análise, foram referentes às dimensões I e II, respectivamente Gestão Educacional e Formação dos professores dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho.

As contribuições do PAR nessas dimensões se deram na medida em que os municípios conseguiram apoio técnico e financeiro para assistirem às subações definidas na etapa de diagnóstico. Mesmo que, em diversas situações se evidenciou o descumprimento de cronogramas, ou mesmo que a preocupação ao realizar os diagnósticos era acentuada na obtenção de recursos financeiros em detrimento de

assessoria técnica, as propostas de formação continuada de professores e criação de conselhos municipais, por exemplo, foram consideradas positivas.

Em relação às questões de ordem financeira, os estados não agiram de modo distinto dos municípios:

O Estado de MS, portanto, ao identificar tal sistematização, tomou suas decisões de maneira que o mesmo se beneficiasse mais com recursos financeiros da União, do que, propriamente, com assistência técnica, que no final ficaria sob a responsabilidade dos gestores estaduais, em relação ao cumprimento de metas e objetivos. (BARTHOLOMEI, 2013, p. 93).

E, ainda

[...] **a relevância é a verba financeira**, como diz a Secretária de Estado de Educação, 'boi que pode mais, bebe água limpa. Isso porque o estado foi o primeiro a chegar'. Na verdade a questão é dinheiro, e o apoio técnico do Ministério é bom para a Secretaria. A questão financeira, sem dúvida é mais importante, para conseguir executar as ações, se não tivesse esse apoio financeiro do governo federal, através do PAR, nada aconteceria. (Conselheira B, 29/10/2012. Apud BARTHOLOMEI, 2013, p 84, grifo nosso).

A elaboração de diagnóstico e o redimensionamento de ações nas Secretarias de Educação foram vistos como aspectos positivos e que contribuíram com o planejamento educacional das redes.

Em relação à pergunta "Quais as dificuldades apontadas no processo de elaboração/acompanhamento do PAR?", as pesquisas citaram a falta de conhecimento prévio e equipe técnica local, a urgência dos prazos definidos pelo MEC, a falta de flexibilização dos itens do diagnóstico e o descumprimento dos cronogramas como as mais verificadas junto aos sujeitos entrevistados e as observações que fizeram junto aos municípios.

Sintetizar as análises buscando responder se o formato do PAR, como proposto foi o ideal, remete aos resultados de que o Brasil pretendia atender com essa política. Como afirmado no lançamento do PDE, o PAR foi proposto também para elevar a qualidade educacional perceptível no Ideb.

Praticamente são inexistentes os estudos sobre essa meta do PAR, assim como o reduzido número de estudos que versam sobre as questões financeiras, considerando a análise dos recursos federais e locais. É possível que certa dificuldade em abordar o financiamento da educação tenha relação com os cronogramas orçamentários e as compensações financeiras não lineares em razão de múltiplas ações aprovadas e não desempenhadas.

Mediante os trabalhos estudados, é praticamente impossível responder se os custos do PAR, de um modo geral, foram assertivos em responder às necessidades diagnosticadas.

A mensuração dos custos da assessoria técnica do PAR, efetivada pelo Ministério da Educação, poderia encontrar mais facilidade de registros, uma vez que envolveu apenas a esfera federal, e os anos iniciais da referida política. Contudo, não se evidenciaram trabalhos nesse sentido.

A assessoria técnica foi mencionada, em razão da expectativa que os municípios possuíam em contar com o MEC para a formação de professores, quadros técnico, conselheiros e até mesmo para a implementação do PAR, em especial nas etapas de diagnóstico, preenchimento da ferramenta e monitoramento das subações.

Sobre a pergunta “O que é prioritário para que se faça avançar a produção científica sobre políticas educacionais, em especial, sobre o Plano de Ações Articuladas?” recuperamos a trajetória deste trabalho.

O mapeamento em teses e dissertações, característica da produção discente em pós-graduação identificou 25 teses e 68 dissertações sobre o PAR entre os anos de 2009 a 2017. Ao delimitar os periódicos educacionais, no mesmo período, foram examinados e catalogados 62 artigos, publicados em 23 revistas, classificadas como A1, A2 e B1. A busca de livros no todo ou em parte identificou 11 livros e 09 capítulos publicados.

Com esse levantamento da produção científica, verificou-se que o PAR se encontrou representado nas publicações nacionais. Quanto às questões analíticas nem sempre é possível fazer uma separação estanque, pois em diversas situações todos os textos guardam relação entre si e muitas vezes até se sobrepõem. Esse fato é acentuado em razão de que todos já foram selecionados com o objetivo de abordagem do PAR, num mesmo espaço temporal. Mesmo assim recordamos que outros trabalhos já anunciaram a dificuldade de separar agrupamentos, como descrito por Sander (2011, p. 20).

Finaliza-se esse apanhado chamando a atenção para o aspecto da temporalidade em que os artigos foram escritos, pois não reproduzem o tempo de existência do PAR em completo. Como o Ciclo I é aquele do qual se possuem mais dados, são nesses materiais que os pesquisadores focaram seus trabalhos.

Mesmo com a semelhança encontrada no estudo das teses, dissertações, artigos e livros completos ou em parte, são distintos os modos de operar sobre a amostra. Um estudo complementar poderia ser desenvolvido em anais de congressos das associações científicas que circundam a educação.

Acreditamos que os trabalhos apresentam contribuições das pesquisas para se pensar políticas que envolvam os entes federados, quando colocam em evidência as relações intergovernamentais, o regime de colaboração próprio do federalismo brasileiro.

Contribuem, em menor medida, para as pesquisas sobre o processo de implementação das políticas. Uma das razões para a menor relevância nesse aspecto diz respeito à pouca teorização sobre implementação encontrada nos textos, mesmo naqueles trabalhos que se propuseram a avaliar a implementação do PAR.

Os trabalhos selecionados enfatizaram a análise dos procedimentos que antecedem a implementação local como a realização do diagnóstico local. Dedicaram atenção aos processos de execução da assistência técnica do MEC/FNDE, à demora na definição pelo MEC dos programas pactuados, à insatisfação com os cronogramas não cumpridos.

Considerando que o PAR se apresenta como

[...] uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais criadas dentro dos moldes de um Estado federativo. O planejamento educacional é centralizado pelo MEC, que, oferecendo apoio técnico e financeiro, induz os entes federados a assumirem responsabilidades na gestão da educação. (FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 289).

E que, os agentes políticos de governo que iniciaram o PAR foram substituídos, em grande medida, desde o ano de 2016. Com as trocas de mandato presidencial, a história da política, envolvendo os últimos atos do PAR encontra dificuldade de ser escrita. As informações sobre o PAR são de difícil acesso no âmbito do governo federal, pela descontinuidade não oficial da política, mas para isso teremos que identificar estratégias e metodologias que permitam recolhas de dados técnicos do ministério, inclusive, se existirem relatórios de todo o período.

Um relatório final de curso, seja mestrado ou doutorado, deve demonstrar o esforço intelectual do pesquisador ao estudar um objeto, respondendo às questões que o levaram àquela investigação, justificando os passos tomados e os referenciais

teórico-metodológicos utilizados. Considera-se ainda a necessidade de que, mediante a amplitude dos dados e as condições do pesquisador, finalize-se a pesquisa apresentando as conclusões possíveis e permita apresentá-la para a comunidade científica.

Tal socialização é feita de modo mais restrito, geralmente direcionada aos grupos de pesquisa e nos espaços acadêmicos. A responsabilidade científica e social do próprio trabalho é evidenciada quando o pesquisador retorna aos grupos de interesse (podem ser os investigados ou os que lidam diretamente com a temática ou objeto), apresentando as dimensões que o trabalho assumiu e suas considerações.

No contexto em que as perguntas norteadoras foram forjadas e que mobilizaram a pesquisa, este trabalhou intencionou saber “Como se caracterizam, como foram estudadas, e quais os efeitos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, da pesquisa sobre o Plano de Ações Articuladas na última década?” e “É possível perceber que os estudos sobre a implementação do PAR contribuíram de modo significativo com as pesquisas no campo das políticas educacionais? De fato, foram respondidas ao longo deste trabalho?”

Em nosso caso, o problema não se relaciona à totalidade da política do PAR, nem com a verificação dos resultados da política em si, que tem como objetivo central a melhora da qualidade da educação brasileira. Nosso problema trata de identificar a produção científica sobre essa política pública. Ao procurar compreender como a política foi desenhada, a sua trajetória, o papel das instituições e dos indivíduos envolvidos nesse processo, tratando da implementação, dimensões e subações espera-se ter contribuído com novas pesquisas.

Mesmo que as questões tenham sido atendidas em diferentes medidas, acredita-se que o conteúdo aqui apresentado fornece uma ideia acurada da reflexão sobre o PAR e seu movimento nesta década.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA A RESPEITO DO PAR

A pesquisa aqui apresentada perpassou distintos momentos: a busca pelas referências que dariam suporte teórico-metodológico; a iniciativa de percorrer um caminho laborioso ao fazer uso do *estado da arte* como processo de investigação e a atenção constante para os elementos norteadores: questões, objetivos para que fossem, se não na íntegra, parcialmente atendidos.

Mas a pesquisa começa mesmo quando o desenho começa a tomar forma. O que eu pretendo *mesmo* investigar? Talvez seja a pergunta que acompanhe de modo contínuo todo o processo.

Trabalhou-se em estabelecer múltiplas relações entre a política Plano de Ações Articuladas, a produção acadêmica-científica sobre a mesma, o panorama resultante de um processo analítico interpretativo, e a sua feitura. Tais passos, se assim podemos chamar, não ocorrem de modo linear e progressivo, mas sim de modo espiralado e prospectivo. Creio que nesse ponto, se encontra guarida em Gatti (2007, p.11) quando diz que “a pesquisa não é de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.”

Trazer à tona o produto deste trabalho também é um modo de querer que uma reflexão crítica seja feita pelos pares, pois é ela, que ao analisar a investigação e os achados, poderão nortear outros passos que ainda serão dados tanto pela pesquisadora que aqui submete o trabalho, como por outros que se dedicarão a entender melhor o PAR no contexto das políticas educacionais.

Registra-se que esta tese compõe o coletivo de pesquisas que vêm sendo produzidas no campo das políticas educacionais, que vislumbram as ações do governo federal no que tange à melhoria da Educação Básica e os seus impactos em municípios brasileiros. A qualificação de melhoria é acentuada no lançamento do PAR quando é dito que coloca à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da Educação Básica pública (MEC, 2016).

A problemática da pesquisa inicialmente apresentada ocupava-se em entender “como se caracterizam, como foram estudadas, e quais os efeitos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, da pesquisa sobre o Plano de Ações

Articuladas na última década?”, e complementada por outra indagação: “é possível perceber que os estudos sobre a implementação do PAR contribuíram de modo significativo com as pesquisas no campo das políticas educacionais?”

Assim, traçaram-se objetivos que ao nortear a investigação, possibilitaram o surgimento de novas tantas subquestões, e que colocaram a pesquisa em movimento. Para que fosse possível *discutir em um processo analítico interpretativo o panorama da produção acadêmico-científica brasileira sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR*, fez-se necessário, primeiramente, conhecer melhor a política, situando-a no campo das políticas educacionais atuais, o que nos levou à elaboração do artigo em apêndice. Sua essência é, além de apresentar o PAR e contextualizar o seu surgimento, explicitar as concepções e os princípios do programa, adensando o olhar tanto de quem o propôs, governo federal, como quem teceu considerações sobre o modo proposto à época de seu lançamento.

Tal exercício, evidencia, de um lado, a imensidão da política proposta para atender à Educação Básica: a realização de diagnósticos das redes de ensino como parâmetros para o investimento em aportes técnicos e financeiros, envolvendo mais de 5.000 municípios. De outro, o alerta de que o formato proposto poderia não respeitar o tempo e as condições de cada ente federado. Ainda, a tomada de decisão centralizada pelo Ministério da Educação caminhava distante dos processos de participação no planejamento educacional, tão caros à comunidade.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento do referido capítulo, deu conta de atender ao primeiro objetivo específico: *Resgatar o caminho histórico de construção do PAR, em âmbito nacional, para compreender os avanços e limites desta política.*

A tomada de conhecimentos sobre o PAR exigiu a compreensão de um desenho ainda mais complexo, pois foi pensado como um instrumento de ação para atender ao PMCTPE e possui relação direta com o PDE. O entendimento dessa arquitetura permitiu perceber que a sua execução e concretude é multifacetada, não ocorre linearmente e os envolvidos possuíram altas expectativas quanto às diretrizes e às metas instituídas.

Os programas decorrentes, as ações implantadas e os resultados alcançados, discutidos ao longo do texto, fazem parte do conjunto de entendimentos sobre o PAR e que só foram possíveis mediante a imersão na produção acadêmica-científica que discorreu sobre ele.

Ao propormos um objetivo específico que acenasse para a compreensão desta produção de conhecimento, foi necessário definir um tipo de estudo e os procedimentos metodológicos que sustentassem o trabalho. O capítulo 2 procurou atender a esse objetivo na medida em que colocou como centro da questão a metodologia *estado da arte* e apresentou-se o *corpus* da investigação e os procedimentos para a análise do conteúdo da produção selecionada.

Segundo Gómez, Galeano e Jaramillo (2015), o *estado da arte* é entendido em duas perspectivas: a) como metodologia de pesquisa em si (que é mais utilizada em vários campos do conhecimento) e; b) como um momento metodológico de uma investigação (associada à revisão de antecedentes e elabora um balanço do estado atual de um problema). Esse estudo buscou atender ambos significados.

Assim, a pesquisa pautou-se em dois momentos: um primeiro que se ocupou de trabalhar com dados das fontes, suas origens e produções, representando majoritariamente de modo quantitativo a área delimitada, estados, regiões, instituições, programas, cursos, temáticas, orientadores, palavras-chaves, periódicos, grupos de pesquisa, dentre outros que foram apresentados. O segundo momento envolveu a leitura dos trabalhos, resumos, introduções, descrições metodológicas, considerações apontadas. Um exercício que não exigiu muita métrica, mas sim, leitura analítica e interpretativa.

A obtenção de respostas para as questões da pesquisa mostrou que o pesquisador, para que possa se inserir na construção de um *estado da arte*, precisa ser conhecedor de um tema, atentar para as conexões possíveis e interrelações entre os aspectos que vão aflorando, tendo por base sua necessidade ou vontade de contribuir com a investigação e análise do mesmo. Aliam-se ainda os fatores tempo, desafio e determinação.

Espera-se de um estudo do tipo *estado da arte*, além da formulação do problema que já é por si um desafio, que indague a situação e possa explicar os procedimentos, apresentar novos conhecimentos e considerações que permitam, com essa revisão, o avanço das pesquisas.

Entre os desafios proporcionados por esta pesquisa, o manuseio de grande volume de dados abrangendo o período que foi selecionado para a investigação, e a necessidade de leitura dos trabalhos, certamente, foi extenuante. Para além da coleta, a necessidade de interrogar os dados. Para além da leitura, a importância de encontrar a essência.

Todos os meios e estratégias utilizados, a elaboração de critérios de seleção e exclusão, comparações, criação de grupos e análise foram fundamentais na lição de entendimento do que de fato deveria ser apresentado e como deveria ser feito.

Já advertiram outros autores que esse é um exercício que perpassa pelas escolhas do pesquisador. Ao saber que uma pesquisa do tipo *estado da arte* nunca está conclusa, outros tantos modos de representá-la existirão. (FERREIRA, 1999; ROMANOWSKI, 2002).

E, embora desde sua origem essa tarefa de levantamento tenha buscado a exaustividade, quer em relação aos tipos de fontes em que se assenta, quer em termos de recorte temporal, seu resultado final não pode ser tomado como totalizante, uma vez que nem sempre foi possível obter materiais que podem ter sido publicados. Um exemplo claro é a relação com os livros, no todo ou em parte. Enquanto a pesquisa em teses, dissertações e artigos de periódicos foi possível em bancos de dados e repositórios digitais que reúnem essas publicações, a produção bibliográfica não se encontra indexada em plataforma de consulta, ficando a cargo do pesquisador a busca incessante nas centenas de editoras, muitas que não disponibilizam informações, ou mesmo as obras que por serem publicadas em âmbito local, com recursos dos próprios autores não alcançam a divulgação maior.

Outro desafio que caminhou *paripassu* foi de refletir sobre o papel do pesquisador e o compromisso social, de quem ao dialogar com os referenciais teóricos, preocupa-se em apresentar os detalhes da pesquisa aos futuros leitores.

A continuidade do trabalho apresentou, no capítulo 3, as dimensões de análise do PAR, desenhadas para atender aos objetivos que versavam sobre as situações institucionais das pesquisas, onde e como ocorreram, por quem foram realizadas e quais as instâncias envolvidas, exploradas sobretudo na dimensão bibliométrica redigida. Para indicar as ênfases e os temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos, as relações entre os pesquisadores e as pesquisas, ou seja, as circunstâncias da pesquisa, organizou-se a dimensão associada à produção científica do PAR.

Como efeito visual, essas duas primeiras dimensões apresentaram um conjunto de quadro, gráficos e tabelas que reproduziram os dados sistematizados e organizados em planilhas durante todo o percurso da produção da tese. Quando se apresenta, como produto final, deixa no caminho o registro de anotações, rascunhos e um conjunto de materiais de suporte, por vezes, somente compreensíveis para o

próprio pesquisador, diga-se de passagem. Existe muito mais da tese, além do próprio relatório que aqui se apresenta.

O processo de investigar, inventariar, sistematizar, descrever e analisar, que configuraram a centralidade desta pesquisa, foram permeados pela preocupação com a produção do conhecimento sobre o PAR e o estabelecimento de conexões entre esta produção,

Celina Souza (2003), ao apresentar suas considerações sobre os estudos na área de avaliação de políticas públicas, descreve que uma primeira geração de estudos possui foco nos fracassos dessas políticas, considerando a formulação e a implementação como processos lineares e racionais, sem vínculo político nas esferas da administração pública. Uma segunda geração dedica-se a identificar as variáveis que promovem impactos sobre os resultados das políticas, um processo de compreensão dos seus resultados. A autora alerta que se faz necessária a transição entre as duas gerações, modo pelo qual os pesquisadores se afastariam de balanços de sucessos e fracassos e se aproximariam do entendimento dos efeitos das políticas. Nesse sentido, tal transição também implica superação de modelos exploratórios e descritivos de pesquisa, para exercícios analíticos e explicativos que possibilitem fazer avançar o conhecimento da área.

A lembrança desse trecho, que acompanhou a feitura da tese, coloca a própria pesquisadora e sua pesquisa em sobressalto: não estaria, ao elaborar o *estado da arte*, implicando um estudo apenas exploratório e descritivo? Em que medida os exercícios realizados permitiriam o avanço do conhecimento da área?

Para tanto, a terceira dimensão de análise foi elaborada para apresentar o foco temático das pesquisas, o estudo das principais contribuições e resultados obtidos pelos investigadores que se dedicaram a estudar o PAR como uma política pública, acreditando que possa ser a grande contribuição do trabalho.

As ênfases assumidas pelos autores e o estilo de escrita de cada um alerta para uma preocupação constante, qual seja a busca de informações ao longo dos textos. Se essa apreensão foi apontada para os itens de caracterização mais formais dos trabalhos, também nos ocupou para as considerações sobre o PAR. O pesquisador deve assumir um papel vigilante de não considerar apenas o resumo desses trabalhos, pois o conhecimento parcial das pesquisas pode levar a considerações equivocadas.

Dentre tantas escolhas e possibilidades de organização dos dados, com a definição destas três dimensões (bibliométrica, a produção científica e o PAR como política pública) optou-se em estabelecer limites entre o que se observou nas teses e dissertações, nos artigos de periódicos nacionais e nos livros, no todo ou em parte. Tal razão diz respeito a duas considerações: a primeira, de que são produções com foco e objetivo diferenciado entre si, buscam atender quesitos específicos, como a finalização de um grau de estudo, a apresentação total ou parcial de uma pesquisa, dentre outros. A segunda, mais complexa, foi se delineando no trabalho com os materiais, de que os resultados podem e são apresentados nos três formatos que delimitamos.

Ao partirmos da leitura e análise de teses e dissertações, para posteriormente desenvolvermos o mesmo exercício com artigos, foi ficando evidente que em diversas ocasiões as pesquisas e seus resultados eram os mesmos, o que nos levou à criação de critérios de exclusão de materiais para a redação da terceira dimensão. Além de soar repetitivo, seria redundante apresentar duplamente as mesmas considerações. A verificação, num outro estágio dos capítulos de livros, identificou a mesma problemática. Imediatamente vem à mente a questão equivocada de que a expressão totalidade pode assumir. Se, de um modo, ao realizar um estudo de revisão sobre uma área do saber, colaboram positivamente a união de diversos materiais, por outro, buscar a análise de uma política específica, delimitado espaço e temporalmente, exige escolhas.

A presença dos três padrões textuais como parte da dimensão de estudo político sobre o PAR foi mantido, não para que se façam comparações entre a quantidade de dados explorados, mas sobretudo para que ao registrar o material encontrado, apresentem-se aos leitores modos diversos de acessar o conhecimento sobre essa política.

Refletindo a partir das considerações de Tello (2013) de que existe uma diferenciação entre a produção do conhecimento em política educacional (campo teórico) e a geração de informações a respeito de resultados de políticas (estudos sobre as políticas públicas) vamos amadurecendo a convicção de que ambas são importantes, podendo se configurarem complementares. Nesse sentido, a diversidade de meios de difusão é relevante e auxilia na solidificação e fortificação da divulgação de um lastro de trabalhos produzidos pelos pesquisadores e/ou autores de políticas educacionais brasileiras.

Com o agrupamento dos trabalhos em torno de eixos de similitude, evidenciou-se a revisão da produção sobre o PAR como uma política pública. Buscou-se atender ao objetivo de *analisar as relações entre a pesquisa e a produção de conhecimento sobre a implantação das políticas educacionais brasileiras*. Evidenciou-se, nesse caso, que as pesquisas contribuíram para o crescimento da produção sobre políticas educacionais, mas o fato de que a implementação do PAR ter sido pouco teorizada não permitiu o avanço no quesito.

Como possibilidades, aspectos positivos do PAR, podemos listar:

- a indução do MEC aos municípios para que se preocupassem em organizar diagnósticos de sua situação antes de fazer solicitações técnicas e financeiras, pois com isso colocou os governantes municipais a definir necessidades mediante critérios técnicos, convalidados por uma equipe local e de um Conselho.

- a definição do MEC de atender as ações de todo e qualquer (ente federado) município/estado que aderisse ao PMCTPE e estivesse buscando soluções para as redes que atendessem os critérios ali estabelecidos, rompendo uma cultura viciosa de favorecimentos eleitoreiros.

- a formalização de planejamentos plurianuais que perpassassem o limite de tempo de um mandato eletivo, buscando a continuidade das ações em todas as esferas.

As experiências anteriores, já registradas em inúmeras pesquisas, demonstram que a relação município-MEC ocorria num ciclo vicioso em que “os que podiam mais” eram de fato os mais favorecidos. Considerando estrutura técnica e política dos agentes municipais para captação de recursos, reforçava nesse país continental as discrepâncias acentuadas entre as relações entre governos. Alguns municípios, seja por falta de suporte político (relações partidárias) ou equipes não alinhadas a questões técnicas e estratégicas (elaboração de projetos) ficavam desassistidas, mesmo que seus índices populacionais, de desenvolvimento humano ou mesmo de educação demonstrassem a necessidade de um maior alinhamento com a esfera federal.

A definição de uma ação tendo como suporte as forças coletivas da comunidade é considerada também um fator especial nesse programa uma vez que com seu caráter mobilizador estimulou a participação de diversos agentes em momentos de “pensar a educação”.

O quarto capítulo apresenta um exercício de resposta para as perguntas que surgiram no início e no decorrer da pesquisa, assim como a pesquisa é uma tentativa de resposta para um problema. Ao evidenciar as considerações, apresentamos nossas argumentações para a avaliação dos pares.

A análise interpretativa voltada para a compreensão de determinado fenômeno, visando à construção de um “corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127), buscou atender os objetivos de uma pesquisa descritiva-analítica, já que se descreveu e analisou as características das teses, dissertações, artigos e livros no todo ou em parte, publicadas no período de uma década, sobre o PAR.

O processo de inventariar que compôs esta tese, exigiu o exercício de síntese em razão da grande quantidade de material localizado. Contudo não esgota a possibilidade de outros exames, outros direcionamentos de análise. Aliás, “parece oportuno sugerir que la investigación de la investigación, como producto del presente, debe servir de acumulado para iniciar nuevas reflexiones”. (BECERRA, 2006, p. 35).

A organização deste trabalho evidencia que a produção acadêmica sobre o PAR não está pronta e acabada. Inclusive pelo cenário educacional do momento que é de crise. Nesse contexto, observamos a existência do PAR subsumida, sem conseguir enxergar claramente o que dessa política ainda está sendo desenvolvida.

Ao chegar nas considerações finais, urge que se apontem as limitações do trabalho investigativo e questões para aprofundamento em estudos posteriores.

Se de um lado apontamos as positivities; de outro, devemos atentar para a política com os “pés no chão”, na qual observamos os *limites* apontados pelos trabalhos:

- As Secretarias de Educação, em especial, dos municípios de pequeno porte não possuíam equipes técnicas para a realização dos processos do PAR: diagnóstico, preenchimento e monitoramento do PAR.

- O MEC e mesmo o FNDE não conseguiram dar suporte técnico aos municípios na medida necessária, ou seja, houve um distanciamento;

- Os conselhos de acompanhamento tiveram papel irrelevante no estabelecimento de ações, desconhecedores de parte do processo e com membros flutuantes, pouco ou nada fizeram no sentido de “acompanhar” o desenvolvimento do PAR.

- Os gestores não foram ouvidos no estabelecimento do Diagnóstico e dos critérios atendidos dentro das Dimensões do PAR, então algumas necessidades específicas regionais não foram contempladas.

- O tempo de diagnóstico, de planejamento e de solicitação, bem como, de apropriação da ferramenta SIMEC foi exíguo. O tempo de análise das ações pelas equipes do MEC/FNDE e manifestação desses órgãos ultrapassou o calendário financeiro orçamentário, deixando muitas insatisfações.

- A regulação do MEC coloca-se como indicadora do que o município pode solicitar, da mesma forma que o diagnóstico induz ao estabelecimento de determinados resultados e retira a autonomia do município em tentar soluções locais para seus problemas, utilizando-se de recursos federais.

- A metodologia de pontuação nos indicadores desfavoreceu as redes de ensino que, por vezes, optaram em apresentar uma visão negativa de sua realidade para ter acesso aos recursos disponibilizados.

Uma questão objeto de pesquisas futuras é a continuidade/descontinuidade do PAR. As mudanças nos agentes de governos locais e federais favorecem a descontinuidade, mas ao mesmo tempo, servidores técnicos permanecem, o que poderia levar adiante a política, pois um grupo de referência conheceria o programa e os processos, bem como, o sistema.

Aqui cabe destacar que o SIMEC/PAR mudou a lógica instrumental – mostrando inclusive os benefícios da tecnologia em prol da agilidade dos processos – mesmo que parte da burocracia ainda permaneça.

Tratando-se de uma política de tamanho porte, poderiam ser investigados os investimentos financeiros (materiais e humanos) que o MEC/FNDE tiveram com a implementação do PAR (assessorias, técnicos, sistemas de gerenciamento de dados, equipamentos).

Ao refletir sobre o processo de elaboração desta tese, ressalto que, como toda e qualquer pesquisa apresenta um conjunto de limitações, que podem estar na ação do investigador, nas escolhas teórico-metodológicas ou mesmo de fundamento epistemológico. Do ponto de vista das estratégias metodológicas, considero acertada minha escolha pelo *estado da arte* e pelos estudos de revisão, poderia ter me desafiado mais e utilizado recursos tecnológicos para a tabulação dos dados através de softwares facilitadores da atividade. Quanto à apresentação das produções, das articulações entre o que se evidenciou nas teses, dissertações,

artigos e capítulos trilhei um caminho, dentre inúmeras possibilidades, que evitou comparações entre trabalhos e entre categorias de análise. Isso, por considerar que cada pesquisa teve seus próprios recortes e contou com suporte teórico metodológico distinto.

Tal esforço contou com uma escrita muito pessoal, evitando uma pulverização de citações, o que, por vezes, fez temer a mera descrição. Mas são escolhas, e de algum modo,

a tese-processo culmina na tese-resultado. A partir daí o pesquisador, tendo optado por determinada linha programática de pesquisa, se deve achar apto a dar-lhe continuidade com a persistência e a autonomia requeridas pelos nunca conclusos processos do pesquisar. Tese de doutorado concluída significa, assim, ter optado por determinada linha de pesquisa e tê-la assumido como programa de trabalho no seio de comunidade de pesquisadores. (MARQUES, 2006, p. 141).

Assim, tudo foi conduzido com a expectativa de contribuir com as pesquisas em políticas educacionais.

Por fim, quero manifestar-me como educadora e pesquisadora. Se ao longo do trabalho percebi e identifiquei a grande preocupação com o *modus operandi* do PAR, as dúvidas e as incertezas dos autores em relação a essa política; se feria ou não princípios federalistas; se considerava ou não a autonomia dos municípios; se os cronogramas foram cumpridos na sua métrica ou não. Por outro lado, olhando a década de 2007 a 2017 objeto desta pesquisa, sem dúvida, esses pós-graduandos tiveram políticas para analisarem.

Neste momento em que encerro esta pesquisa, o país vive um hiato, sem propostas para a educação, sem apresentar políticas, e pior de tudo, contestando o ensino superior que forma novos professores e demais profissionais, e, em especial a pós-graduação, e conseqüentemente a própria pesquisa.

Um sentimento que me invade é torcer para que os próximos trabalhos dos colegas que realizarão suas pesquisas tenham de fato “políticas e programas” para analisarem. Certamente muitos escreverão sobre o que não foi feito, o que foi desconstruído, o que não deixa de ser importante para que a história da educação do país tenha os registros desse período. Mas confesso, preferiria que escrevessem sobre os avanços no atendimento educacional, sobre o modo como o conhecimento de todas as áreas fosse valorizado, sobre os espaços coletivos e democráticos para

pensar a educação, sobre a possibilidade de planejar. Também sobre denunciar a falta disso tudo, mas baseado em ações, políticas e programas pró-educação.

Por isso tudo, lembro de uma frase de Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. **Esperança** é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2014, p. 110-111).

REFERÊNCIAS

- ABRAM, Larissa Moitinho. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) na visão da gestão de redes de ensino paulista**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. (Orientador: Flávio Caetano da Silva)
- ABRUCIO, Luís Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, dez. 2008.
- 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. 497f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2013. (Orientadora: Marília Fonseca)
- ALCÂNTARA, Alzira Batalha. **Pacto Federativo, Educação, Participação: uma República para todos?** 2011. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. (Orientador: Nicholas Davies)
- 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. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2016. (Orientador: Ivan Luiz Novaes)
- ALVES, Luciana e Sá. **A Educação Ambiental e a Pós-Graduação: um olhar sobre a produção discente**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC - Rio, 2006.
- ALVES, Suely Bahia. A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do plano de ações articuladas. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. (Orientadora: Maria Couto Cunha)
- AMORIN, Milene Dias. **A Qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. (Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff)

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude como tema na Educação, nas Ciências Sociais e no Serviço Social. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, jan./jun. 2012. p. 193-204.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, 2001, p. 51-64.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). **Formação de Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, v.1, p. 17-156, 2002.

ANTONINI, Vanessa Lara. **Mobilização social pela educação e a legitimação das políticas educacionais no PDE**. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012. (Orientador: João Augusto Gentilini)

ANTUNES, Vera de Fátima Paula. **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)**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. (Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira)

ARAÚJO, Jacqueline Nunes. **Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. (Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte)

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.899-919.

ARRUDA, Cleciana Alves de. **Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela união?** Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste Pernambucano. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. (Orientadora: Ana Lúcia Felix dos Santos)

ARRUDA, Cleciana Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Relações colaborativas entre a união e as municipalidades: faces de uma política em ação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 377 - 397, set. 2017.

ASSIS, Waneide Ferreira dos Santos. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011)**. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. (Orientadora: Celeida Maria Costa de Souza e Silva)

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores:** repercussão das ações do município de Mossoró-RN (2007-2011). 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2016. (Orientadora: Maria Aparecida de Queiroz)

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; GARCIA, Luciane Terra dos Santos e QUEIROZ, Maria Aparecida de. Política de avaliação da aprendizagem no planejamento educacional do Município de Mossoró/Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão, Natal**, v. 50, n. 36, p. 99-124, set-jan. 2014.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Maria Aparecida de. O planejamento e as relações federativas no Plano de Ações Articuladas: assimetrias nas ações de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 1, p. 111-129, jun. 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da região metropolitana do Recife. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 551-573, jun. 2012..

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen John; OLMEDO, Antonio. A *nova* filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In: PERONI, Vera M. V. **Redefinições entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-46.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – IBICT. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BARBOSA, Maria Wanessa do Nascimento. **Conselho Municipal de Educação e Plano de Ações Articuladas: o município de Riachuelo (2007-2013)**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 117 p. (Orientadora: Luciane Terra dos Santos Garcia)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2011.

BARLETA, Ilma de Andrade. **A Gestão educacional no Plano de Ações Articuladas do município de Macapá-AP:** Concepções e Desafios. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. (Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves)

BARRETO, Elza Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. Avaliação na Educação Básica. (1990-1998). Série Estado do Conhecimento, nº 4, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. Educação e Tecnologia (1996-2002). Série Estado do Conhecimento, n.9, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2006.

BARROSO, João. Prefácio. In.: CARVALHO, Luís Miguel. **A construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal** – Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 5-11.

BARTHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. **Provimento ao cargo de Diretor Escolar e o Plano de Ações Articuladas no Mato Grosso do Sul**. [s.l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

BARTHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. **Provimento do cargo de Diretores Escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. (Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira)

BATISTA, Neusa Chaves et al. Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB** Campo Grande, MS, n. 34, p. 75-92, jul./dez. 2012

BATISTA, Zenaide Leão. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações na gestão das escolas da rede de ensino do Município de Cametá-PA**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura: Universidade Federal do Pará, Cametá. 2017. (Orientadora: Odete da Cruz Mendes).

BECERRA, Absalón Jiménez. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. In.: BECERRA; Absalón Jiménez; CARRILLO, Alfonso Torrez. (Org). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogota, Colombia. 2006. p. 29-42

BEDRAN, Maria Ignez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2.º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65 (149): 22-37, jan.abr. 1984.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Tendências na formação de professores da educação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 25, n.49/ p. 209-224/ Mai-Ago. 2015.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. In.: PERONI, Vera M. V. (org). **Redefinições das**

fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan.-mar. 2014.

BISOL, Cláudia Alquati; SANGHERLIN, Rafaella Ghidini; VALENTINI, Carla Beatris. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia. **Cadernos de Educação**. n. 44, p. 240-264. Pelotas, RS. janeiro/abril 2013.

BOMFIM, Gilmara dos Santos Belmon. **Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Amélia Rodrigues – BA:** da representação da sociedade civil à participação – (2007-2014). 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. (Orientadora: Antonia Almeida Silva)

BORDIGNON, Genuíno et alli. **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2011.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In.: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil:** planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 29-53.

BORGES, Jesus Rosemar. **Levantamento da Situação Escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul:** uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramenta de gestão? 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. (Orientadora: Flávia Obino Côrrea Werle)

BORGES, Marcelo Silva. **Plano de Metas /PAR e o Desenvolvimento Territorial**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. (Orientador: Avelar Luiz Bastos Mutim)

BORÓN, Atílio A. Prólogo. In: SAUTU, Ruth (et al.). **Manual de Metodologia – construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: CLACSO, 2005 (p.13-20)

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna M. B.; ROCHA, Any D. C. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL Conferência Nacional de Educação (Conae) 2014. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação:** participação, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento Referência. Brasília, DF: MEC, 2014

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a emenda n. 59 de 2009. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Guia de Programas que constam no PAR**- Documento complementar ao Guia Prático de Ações. Brasília: MEC, 2009

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Estatística da população de acordo com o censo em 2010**. Disponível em:< <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em 03 de out. 2017.

BRASIL. **Instrumento diagnóstico** - PAR municipal 2011-2014. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007a. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb.

BRASIL. **Lei n. 12.695**, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR. Brasília, DF. 2012

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília, DF, 1996

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007

BRASIL. **O que é o PAC?** 2007b. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac/perguntas-respostas>. Acesso em. 23 de out. 2017.

BRASIL. **Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília: MEC, 2008

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas** – PAR 2011-2014. Guia Prático de Ações para Municípios. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Resolução CD/ FNDE n. 46**, de 31 de outubro 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n. 13**, de 8 de junho de 2012. Brasília, DF, 2012

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n. 29**, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n. 47**, de 20 de setembro 2007. Brasília, DF, 2007

BRASIL. **Resolução CD/FNDE no 14**, de 8 de junho de 2012. Brasília, DF, 2012

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010). Série Estado do Conhecimento, nº 13, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Formação de profissionais da educação (1997-2002). Série Estado do Conhecimento, nº 10, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 42-72, set./dez. 2014.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 47-67, jun. 2016.

CABRAL, Ivône Rosa. **O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. (Orientador: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos)

CAFÉ, Lígia; BRÄSCHER, Marisa. Organização da Informação e Bibliometria. **Rev. Eletr. Bibliotecon.**, Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2008v13nesp1p54/1032>. Acesso em 01 dez. 2017.

CALDAS, Carmen Ligia. **Plano de Ações Articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos conselhos escolares (2007-2010)**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. (Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira)

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; RIBEIRO, Maria Edilene Silva. Formação e prática docente no estado do Pará. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; RIBEIRO, Maria Edilene Silva; MENDES, Odete da Cruz. Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar – o caso do Pará. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 89-110, jun. 2016.

CAMARGO, Maria Dayse Henriques de. **O Plano de Ações Articuladas e suas implicações para a gestão da rede municipal de educação de Barcarena-PA.** 2017. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. (Orientadora: Dalva Valente Guimarães Gutierrez).

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. (Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni)

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE** – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luísa M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cad. Pesq.**, São Paulo. nº 95, nov. 1995. p.25-36.

CARDOSO, José Carlos Martins. **Plano de Ação Articulada (PAR): política sistêmica do PDE – o município de Portel no Arquipélago de Marajó.** 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. (Orientador: Antônio Chizzotti)

CARVALHO, Luís Miguel. **A construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal** – Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral; PONTES, Júlio Gabriel Medeiros de Souza. O PAR no contexto do planejamento educacional: a realidade de municípios do Rio Grande do Norte. In.: FRANÇA, Magna BARBOSA JÚNIOR, Walter P. **Políticas e práxis educativas**, Natal: Caule de Papiro, 2017. p. 267-298.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; JACOB, Vera Lúcia Chaves; SILVA, Marcelo Pereira. **Plano de Ações Articuladas: propostas, cenários e desafios.** São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SOUSA, Karla Cristina Silva. Federalismo cooperativo e as repercussões para o Plano de Ações. In.: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro; LIMA, Francisca das Chagas Silva. (Org.). **Políticas educacionais gestão e controle social.** São Luiz-MA: EDUFMA, 2014, v. 01, p. 17-52.

CASTRO, Alda Maria Duarte; CHAVES, Vera Lúcia Jacob Araújo e SILVA, Marcelo Soares Pereira da. (Orgs.). **Plano de ações articuladas: propostas, cenários e Desafios.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CASTRO, Marta Luz Sisson de.; WERLE, F.O.C. Temáticas privilegiadas na área de administração da educação: periódicos nacionais, 1982-1994. **Cadernos CEDAE**, Porto Alegre, n. 5, p. 117-137, 1999.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, F.O.C. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.1045-1064, out./dez, 2004.

CAVALCANTI, Emmanuelle Arnaud Almeida. **O Plano de Ações Articuladas e as regras do jogo federativo**: análise sobre a interdependência entre os entes federados. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. (Orientador: Antônio Cabral Neto)

CAVALCANTI, Emmanuelle Arnaud Almeida; CABRAL NETO, Antônio. O Plano de Ações Articuladas no horizonte do federalismo brasileiro: compreensões sobre a dinâmica de compartilhamento do poder. In.: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira**: desafios emergentes. Curitiba: Atena Editora, 2017, p. 209-228.

CEZAR, 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) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. (Orientadora: Maria Couto Cunha)

CHIRINEA, Andréia Melanda; BRANDAO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 87, p. 461-484, Jun 2015 .

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande-MS**: análise dos Indicadores. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. (Orientadora: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar)

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria I. (org.) **Caminhos Investigativos III**. Riscos e Possibilidades de se pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

COSTA, Roseli Maritan de Aboim. **Federalismo e planejamento educacional**: uma relação delicada. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015. (Orientadora: Alzira Batalha Alcântara)

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. 207 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. (Orientador: Ney Cristina Monteiro de Oliveira)

CRUZ, Gersonita Paulino de Sousa. **A política de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Natal no contexto do PAR (2007-2011). 2015.** 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. (Orientadora: Luciane Terra dos Santos Garcia)

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 93-110, jul./dez. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In STHEPANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e Memória da Educação no Brasil.** Vol III (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-28

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, [S.l.], v. 23, n. 3, set./dez. 2007. p. 483-495, Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade.** 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. (Orientadora: Maria Silvia Cristófoli)

DESDACK. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2017

DINIZ, Maria Auriana Pinto. **A adesão ao Plano de Ações Articuladas influencia a gestão da educação básica no Distrito Federal?** 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade de Brasília, Brasília, 2013. (Orientadora: Maria Abádia da Silva)

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 921-946. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira e JUNQUEIRA, Déborah Saib. A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 165-193, jan. 2013.

ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese.** 25.ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 2016.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARENZENA, Nalú. (Org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas/RS: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2012.

FARENZENA, Nalú. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 788-811, Dez. 2013.

FARENZENA, Nalú; ROSSI, Alexandre José; MACHADO, Maria Goreti Farias; BATISTA, Neusa Chaves. Implementação de Planos de Ações Articuladas municipais: achados de uma pesquisa de avaliação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 151-165, jul./dez. 2012.

FARENZENA, Nalú; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres; MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação de políticas públicas: a implementação do Plano de Ações Articuladas em foco. In.: PERONI, Vera M. V.; ROSSI, A. J. (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Pelotas: Gráfica e Editora UFPel, 2011. p. 175-192.

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) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. (Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves)

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituições Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001. 2 ed.

FÁVERO, Osmar; OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. Estados da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, jan./jun. 2012. p. 189-191.

FEITOSA, Maria Isabel Soares. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de ensino de Dourados, MS: a qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2016. (Orientadora: Marília Fonseca)

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Federalismo e Planejamento Educacional no Exercício do PAR. **Cadernos de Pesquisa**.v.44, n.153, p.602-623, jul./set., 2014.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 545-566, Set. 2015.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Org.). **Planejamento educacional no Brasil no Século XXI**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 01-303.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, out. 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 20 Out. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil: de 1980 a 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FONSECA, Marília. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as práticas governamentais e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Org.). **Planejamento educacional no Brasil no Século XXI**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 01-303.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, p. 251-268, mai/ago. 2014.

FONSECA, Marília; ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 61-74, jul./dez. 2012.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O PAR no contexto do planejamento estatal brasileiro. In.: SOUSA JÚNIOR, Luiz de.; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 365-380.

FRANÇA Magna Plano de Ações Articuladas (2007-2011): gestão educacional e regime de colaboração. **Revista Educação em Questão, Natal**, v. 52, n. 38, p. 193-217, mai-ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FREITAS, Adriano Vargas; PALANCH, Wagner Barbosa de L. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. Número Temático, p.

784–802, 2015. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867>

FREITAS, Cecília Carolina Simeão de. **O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. (Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva)

FUNDAJ. Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação - Pesquisa na Região Norte. Rosângela Tenório de Carvalho (Coord.). **Série Relatórios de Pesquisa**. Recife, Volume 1 Números 1, 2 e 3 / 2012.

GALLINA, Jairo Ademar. **A trajetória de construção da gestão democrática da educação na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. (Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni)

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2010. (Série Pesquisa v. 1)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 79-108.

GÓMEZ Vargas, Maricelly, GALEANO Higueta, Catalina. y JARAMILLO Muñoz, D. A. El estado del arte: una metodología de investigación. **Rev. Colomb. Cienc. Soc.** Medellín-Colombia. v. 6, n.2, jul/dez. 2015. p. 423-442.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. (Orientadora: Nora Rut Krawczyk)

GUEDES, Gilmar Barbosa; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S.l.], v. 32, n. 1, p. 131-149, jun. 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; BARBALHO, Maria Goretti Cabral; COSTA, Maria Simone F. P. M.. **Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, Odete Cruz. A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 161-189, set./dez. 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente; ROLIM, Rosana Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S.l.], v. 32, n. 1, p. 151-169, jun. 2016.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil**: o Estado da Arte. Brasília: INEP, 1987. 136p.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC: INEP, 2002.

HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Maria Massagão; NAKANO, Marilena; JÓIA, Orlando. **Metodologia da alfabetização de adultos**- um balanço da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/INEP, 1993.

HELO, Liane Bernardi. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação**. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. (Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni)

HENDERSON-GARCÍA, Alan. El arte de elaborar el estado del arte en una investigación - Manual para la elaboración del estado del arte. Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2017. Disponível em:
<https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/9145>. Acesso em:

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil** (uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970). São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

INEP, 2018. Site,

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2916>. Acesso em: 02.abr.2018.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil e América Latina**: apontamentos conceituais, considerações metodológicas e reflexões sobre as práticas. Estudo Técnico nº 07/2013. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2013.

JUNQUEIRA, Deborah Saib da Silva. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil**: o plano de ações articuladas e as relações escola-união. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social:

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. (Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte)

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1987.

KUENZER, Acácia, CALAZANS, Maria Julieta; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LANES, Erone Hemann. **Formação continuada dos professores da Educação Infantil no Oeste Catarinense**: concepção técnico-instrumental ou emancipatória? 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009. (Orientadora: Zenilde Durli)

LARANJEIRA, Raymundo. Estado da Arte do direito agrário no Brasil. **Anais do XI Seminário Internacional do Direito Agrário**. 2003, São Luís. **Anais...** Disponível em: <<http://abda.com.br/texto/RaymundoLaranjeira.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÁZARI, Eliane Siqueira de Medeiros. **Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. 2012. (Orientador: Irton Milanese)

LAZARI, Eliane Siqueira de Medeiros; MILANESI, Irton. **Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica** - Regime de Colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR). [s.l.]. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

LIMA, Edinalvo Raimundo de. **A formação de professores no Plano de Ações Articuladas-PAR**: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015. (Orientadora: Bartolina Ramalho Catanante)

LIMA, Franciele Ribeiro. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS**: qual qualidade? 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. (Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda)

LIMA, Jucimara Bengert. **Formação Continuada e desempenho estudantil**: o caso de Araucária – Paraná. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. (Orientadora: Rosi Meri Trojan)

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas – perspectivas analíticas. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez.

2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25.jul.2017

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37- 45, 2007.

LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Currículo da Educação Básica (1996-2002) Série Estado do Conhecimento, n.11, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Gilson Batista. **Comitê local do Compromisso Todos pela Educação: mobilização e participação no município de Uberlândia**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. (Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva)

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Plano de Ações Articuladas**: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS. 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. (Orientadora: Nalú Farenzena)

MAGALHÃES, Sthenio José Ferraz; FERNANDES, Verônica Soares. Análise do Eixo Temático Gestão Educacional do Plano de Ações Articuladas no Nordeste do Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 147-168, jan./jun. 2012.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAE**. [S.l.], v. 24, n. 1, jan./abr. 2008. p. 31-50. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19237> Acesso em: 03 jun. 2018.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no RS**: uma regulação entre união e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. (Orientadora: Nalú Farenzena)

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **O Plano de Ações Articuladas (PAR)**: Gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **O Plano de Ações Articuladas (PAR)**: uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2016. (Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques)

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5ª ed. Ijuí: Unijuí; Brasília: INEP, 2006. (Coleção Mário Osório Marques; v. 1)

MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da Arte**: Gestão, Autonomia Escolar e Órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Líber Livro, 2011.

MARTINS, Ângela Maria. A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/20748/12921>. Acesso em: 05.jul.2016

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. In.: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Orgs.) **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes, 2010. p. 21-47.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 228-245, Abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso: 03 Jun. 2018.

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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. (Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira)

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Lório. O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015). **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015. p. 115-132.

MELO, Geysa Maria Bacelar Pontes. **Planejamento da política educacional no Brasil**: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade de Brasília, Brasília, 2013. (Orientador: Paulo de Martino Jannuzzi)

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em educação matemática**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MENDES, Danielle Cristina de Brito; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 293-308, dez. 2011

MENDONÇA, Daécio Ferreira Campos de. **O Plano de Ações Articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógicas) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. (Orientadora: Maria Couto Cunha)

MESSINA, Graciela. "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un Estado del Arte en los noventa". **Revista Iberoamericana de Educación** 19 (enero-abril). 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm> acesso em 20 de fev.2018.

MICHELON, Edimor Antônio. **Política educacional no Brasil: proposições educacionais no plano plurianual dos governos Lula e Dilma Rousseff (2008–2011)**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. (Orientador: Roberto Antônio Deitos)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

MIRANDA, Maura da Silva. **A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação: um estudo de caso em um município do território do Sisal-Bahia**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. (Orientadora: Maria Couto Cunha)

MOLETTA, Cássio Joaquim. **As práticas de planejamento educacional nas secretarias municipais de educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2016. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. (Orientador: Marcos Edgar Bassi)

MONTEIRO Silas Borges; MOREIRA, Cláudia da Consolação. **Plano de ações articuladas em Mato Grosso: vivências e reflexões**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 01, n. 01, p. 19-30, 2004. Acesso em novembro 27, 2018, de <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/1/1>

MOROSINI, Marília Costa. **Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Série Estado do Conhecimento, n.3. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

NASCIMENTO, Maria Edinalva do. **O papel do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS no processo de elaboração e implantação do Plano de Ações Articuladas - PAR (2007 - 2010)**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. (Orientadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira)

NEUBAUER, Rose; ESPOSITO, Yara Lúcia; SAMPAIO, Maria das Mercês; QUINTEIRO, Jucirema. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. **Boletim Anped**. [S.l: s.n.], 1991.

NOGUEIRA de Castro e Almeida, Shirley Patrícia; GONÇALVES Meira, José Normando; SILVA, Márcio Antônio. Burocracia e Educação: Análise da Implantação

do PAR em Pirapora/MG. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 2, p. 135-155, jul./dez. 2014.

NOGUEIRA, Heryka Cruz. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações para a gestão da educação na rede municipal de educação de Santana/AP**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. (Orientadora: Dalva Valente Guimarães Gutierrez)

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOVAES, Valéria Silva de Moraes. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na gestão escolar do município de Belém**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. (Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves)

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 411-442, jun. 2014.

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. **Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. (Orientadora: Fátima Cristina de Mendonça Alves)

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. **O Plano de Ações Articuladas - PAR: o processo de indução das políticas educacionais dos sistemas municipais de ensino**. 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. (Orientadora: Sandra Aparecida Riscal)

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos de. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do Sistema Nacional de Educação: estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES**. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. (Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira)

OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Camaragibe (PE): CCS Gráfica e Editora, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Planos de Educação e Ações Articuladas no Contexto do PNE e do SNE – Caderno Temático 5**. Camaragibe (PE): Anpae; CCS Gráfica e Editora, 2016.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O plano de ações articuladas em municípios sul-mato-grossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 291-300, July-Dec. 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Planejamento da educação em municípios sul-mato-grossenses: as ações de gestão educacional no Plano de Ações Articuladas (2011-2014). **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 185-200, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SENNA, Ester. Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 133-146, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Rejane de. **Comportamento do Ideb nos municípios paulistas da região de Barretos e região Central**: algumas discussões para responsabilização e comprometimento. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. (Orientador: Sebastião de Souza Leme)

OLIVEIRA, Rita de Cássia, TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Ainda como as paralelas: Planos Educacionais e o Planejamento nas Escolas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 56. p. 27-45, jan-jul 2017.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos; CORREA, Nesdaete Mesquita. Planejamento da política para a educação especial nos Planos de Ações Articuladas (PAR) de municípios sul-mato-grossenses. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 147-164, jul./dez. 2012.

PALACIO, Olga Lucía Londoño; GRANADOS, Luis Facundo Maldonado y VILLAFÁÑEZ, Liccy Catalina Calderón. **Guía para construir estados del arte**. Bogotá: ICONK, 2016.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Mapeamento de pesquisas sobre **Currículos de Matemática** na educação básica brasileira (1987-2012). 2016. 283f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

PALHETA, Luís Fernando. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses**: as implicações na formação continuada de professores. 2017. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. (Orientadora: Arlete Maria Monte de Camargo)

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; SOUZA, Maria da Conceição Ferreira de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de gestão: estudo de caso do município de Itabaiana (Sergipe). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n. 3, p. 481-501, set/dez. 2013.

PEGORINI, Diana Gurgel. Educação Profissional : Estado da Arte no período de 2012 a 2016. **Anais do XIII Educere**, p. 13894–13907, 2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. Políticas de formação de professores e carreira docente: a produção do conhecimento e o posicionamento epistemológico dos pesquisadores na área. In: SILVA, Antônia Almeida da; JACOMINI, Márcia Aparecida (Org.). **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. 1ed. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, v. 1, p. 155-176.

PEREIRA, Gildeci Santos. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** implicações na democratização da gestão da educação da rede de ensino municipal de Marabá/PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016. (Orientadora: Odete da Cruz Mendes)

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **RBP AE**. [S.l.], v.23, n.1, jan./abr. 2007. p. 137-151, Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_02.pdf. Acesso: 03 de junho de 2018.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal et al. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 31-44, jul./dez. 2012

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Um estudo dos conselhos municipais de educação, seus limites e possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIRES, Carolina Stefanello. **A formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas de municípios Sul-Mato-Grossenses**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2015. (Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff)

PIVA, Márcia Cristina Paganini. **A valorização docente no planejamento educacional do município de Coxim (2007-2015)**. 2017. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2017. (Orientadora: Bartolina Ramalho Catanante)

PORTAL SCIELO. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 14 ago. 2017.

POSADA GONZÁLEZ, Nubia Leonor. Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte. **Investig. bibl**, México, v. 31, n. 73, p. 237-263, dez. 2017. Disponível em

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2017000300237&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2018.

QUEIROZ, Darluce Andrade de. **O Plano de Ações Articuladas - PAR: a experiência de gestão do município de Canavieiras – BA.** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica: Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. (Orientadora: Raimunda Alves Moreira de Assis)

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. **Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música.** Educação (UFSM), Santa Maria, p. 91-105, nov. 2011.

RABELO, Clotenir Damasceno. **Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores.** 2014. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

RAMALHO, Mara Lúcia. **Parceria público-privada em educação: arranjos de educação em municípios do Vale do Jequitinhonha e a Fundação Vale.** 2016. 277f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. (Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury)

REIS, Antônio Cláudio Andrade dos; FRANÇA, Magna; COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Ambiente escolar e o Ideb em municípios do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 254-280, jul./set. 2017.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) para a educação básica: elementos para a construção assistência técnica e financeira da união aos estados e municípios brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 211-226, jun. 2016.

RIBEIRO, Andréia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. O Plano de Ações Articuladas para a Educação Básica: Instrumento para a Assistência Técnica e Financeira da União aos Estados e Municípios Brasileiros? In.: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **Investigação em Política e Gestão da Educação: Método, Temas e Olhares.** 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço – FE/UnB, 2016, p. 139-152.

ROBL, Fabiane. Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo sobre a liberação de recursos financeiros nos primeiros anos. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 10, n.1, p.150-175, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4570/2941> Acesso em: 25.jul.2017

ROCHA, Eloisa Acires Candal. (Coord.). Educação Infantil (1983-1996). Série Estado do Conhecimento, n.2, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, Ezineyde Cavalcanti de Vasconcelos. **Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas – (PAR) em Pernambuco**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. (Orientador: Luiz Flávio Neubert)

ROMANOWSKI, Joana P. **As licenciaturas no Brasil: Um balanço das Teses e Dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php>. Acesso em 15 set 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROOS, Cristiane. **O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a Gestão Municipal**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. (Orientadora: Flávia Obino Côrrea Werle)

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeo; MONTENEGRO, Tereza. Mulher e educação formal no Brasil: o estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1990.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [S.l.], v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBPAE**. [S.l.], v. 23, n. 3, set./dez. 2007. p. 421-447. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19141>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/Anpae, 1982.

SANDER, Benno. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **RBPAE**. [S.l.], v. 17, n. 2, jul./dez. 2001. p. 263-276. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25579/14918>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

SANDER, Benno. Prefácio. In.: MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da Arte: Gestão, Autonomia Escolar e Órgãos colegiados (2000-2008)**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 9-24.

SANTANA, Luciana Teófilo. **O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise**. 2011. 118 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011. (Orientadora: Theresa Maria de Freitas Adrião)

SANTANA, Luciana Teófilo; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Plano de Ações Articuladas em municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 111-132, jul./dez. 2012.

SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. **Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul**: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR). 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2015. (Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff)

SANTOS, Gerlane da Silva Avelino. **Os conselhos escolares no contexto do PAR (2007-2011)**: um estudo no município de Riachuelo/RN. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. (Orientadora: Alda Maria Duarte Araújo Castro)

SANTOS, Jailda de Oliveira. **Planejamento educacional e escolar**: o plano de ações articuladas - PAR (2007 - 2011) e a elaboração do projeto político pedagógico de escolas do município de Acari/RN. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. (Orientadora: Luciana Terra dos Santos Garcia)

SANTOS, Patrícia Pato dos. **O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR)**: uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação? 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2016. (Orientadora: Vilma Miranda de Brito)

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 675-700, set. 2017.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (orgs.) **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. vol. 1, p. 21-42.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In.: FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília (Orgs). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 7-11.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma Outra Política Educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 15.set.2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, n. 69, 1999, p. 119-136.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. Contribuições do Plano de Ações Articuladas às políticas de valorização docente em municípios brasileiros. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 49–60, dez. 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 19 (1):5-13, jan./abr., 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: aval.pol públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, Jun. 2012.

SCHUCH, Cleusa Conceição Terres **A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em um município do Rio Grande do Sul**: um olhar sobre a efetividade institucional da secretaria municipal de educação. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. (Orientadora: Nalú Farenzena)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antônia Almeida da; JACOMINI, Márcia Aparecida (Org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. 1ed.Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SILVA, Eliezer Santos da. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**: a atuação dos comitês locais do compromisso como espaço de mobilização social pela educação, no território do Vale do Jiquiriçá/Bahia. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. (Orientador: Djeissom Silva Ribeiro)

SILVA, Lenine Ferreira da. **Coordenador Pedagógico**: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. (Orientadora: Bartolina Ramalho Catanante)

SILVA, Lucivan Augusto da. **O Plano de Ações Articuladas - PAR**: interface com a formação de professores nos municípios de Mato Grosso. 2010. 135 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. (Orientador: Silas Borges Monteiro)

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**. [S.l.], v. 33, n. 2, p. 337 - 354, set. 2017.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 30, n. 1, set. 2014.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da, CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SILVA, Rute Regis de Oliveira da. **O PAR do município de Natal**: o regime de colaboração e a gestão educacional. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. (Orientador: Antônio Cabral Neto)

SIQUEIRA, Wesley Alves. **A política do nome próprio e as forças que constituem uma política pública em Educação**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. (Orientador: Silas Borges Monteiro)

SLONGO, Ione Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. Tese (Doutorado). UFSC, Florianópolis, 2004.

SOARES, Amanda Mendes. **O Plano de Ações Articuladas**: um olhar sobre a autonomia municipal. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2014. (Orientadora: Diva Chaves Sarmiento)

SOARES, Girliany Santiago. **O Plano de Ações Articuladas (PAR 2007-2011)**: A implementação dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Mossoró/RN. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. (Orientador: Gilmar Barbosa Guedes)

SOARES, Gracielle Gomes. **A política do nome próprio no PAR/MT**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. (Orientador: Silas Borges Monteiro)

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil** – o estado do conhecimento. Brasília: MEC, INEP, 1989. 151p.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o

estado do conhecimento. Brasília: MEC: Inep, 2000.

SOUSA, Karla Cristina Silva. **A gestão educacional das Secretarias Municipais de Educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas (2007-2011)**. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. (Orientadora: Alda Maria Duarte Araújo Castro)

SOUSA, Karla Cristina Silva. **Gestão educacional e federalismo cooperativo no Brasil**. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SOUSA, Karla Cristina Silva; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR) – Algumas aproximações teóricas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 874-896, dez. 2017.

SOUSA, Raimundo. **Gestão Educacional e o Planejamento de Ações**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.

SOUSA, Raimundo. **O Plano de Ações Articuladas e a gestão educacional do município de Altamira-Pará**. 2015 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. (Orientadora: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos)

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Ciclos e progressão escolar (1990-2002). Série Estado do Conhecimento, nº 12, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2013.

SOUZA, Aisllan Augusto de. **Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da região da campanha do RS: análise dos modos de regulação**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2015. (Orientadora: Maria de Fátima Cossio)

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev./2003, p. 15-20.

SOUZA, Donaldo Bello de et al. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 540-561, jun 2017 .

SOUZA, Donaldo Bello de. (Des)Conexões entre os Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE 2014-2024 e o Plano de Ações Articuladas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33. p. 25-46, mar. 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2334>. Acesso em: 22.abr.2017.

SOUZA, Donaldo Bello de. Planos Estaduais de Educação e de Ações Articuladas: quais conexões? In.: SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. (Org.). **Gestão de sistemas públicos de educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 33-68.

SOUZA, Donaldo Bello de.; BATISTA, N. C. Balanço das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 105-131. jan./mar. 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 218-231, maio-ago. 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Fragilidades da educação municipal em São Gonçalo (RJ): um exame a partir da diagnose local do Plano de Ações Articuladas. In.: ALVARENGA, Marcia Soares de; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Org.). **Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2015, v. 1, p. 273-299.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil: bibliografia analítica (1996-2002)**. São Paulo: Xamã, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014.

SOUZA, Ediléia Alves Mendes; MOURA, Dayse Magna Santos; MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. Políticas públicas educacionais: uma análise do PAR no Norte de Minas Gerais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 425-443, mai./ago. 2015.

SOUZA, Giselle da Silva; DAMASCENO, Raimundo Alberto de Figueiredo; FRANÇA, Thiago Leite de. O Diagnóstico do Plano de Ações Articuladas e a Formação de Professores nos municípios do Baixo Tocantins-PA. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 5 n. 9, p.15- 28, jan./jun., 2011.

SOUZA, Marcia Helena de Moraes. **Da adesão à assinatura, a política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas - PAR - em Mato Grosso**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. (Orientador: Silas Borges Monteiro)

SOUZA, Márcia Helena de Moraes. **O Plano de Ações Articuladas - PAR - das redes municipais de ensino de Mato Grosso**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. (Orientador: Silas Borges Monteiro)

SOUZA, Vanilda Aparecida de. **A educação inclusiva e especial no Plano De Ações Articuladas (PAR): reflexos na educação inclusiva e especial no município de Uberlândia**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. (Orientadora: Lázara Cristina da Silva)

SOUZA, Vanilda Aparecida de; SILVA, Lázara Cristina da. O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a

educação especial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S.l.], v. 32, n. 3, p. 887 - 907, dez. 2016.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação"**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. (Orientadora: Maria Vieira Silva)

SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC: Inep: Comped, 2002.

STREMEL, Silvana. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SUDBRACK, Edite Maria; FARENZENA, Nalu. Assistência técnica e financeira da união aos entes subnacionais: o desafio da equidade. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 19, p. 57-67, jan-jun 2016.

TELLO, César G. La producción de conocimiento em política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8375>. Acesso em 14. out. 2017.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S.l.]: Arizona State University, v. 20, n. 9, p. 1-31, 2012.

TERTO, Daniela Cunha. **Relações intergovernamentais e o fortalecimento da gestão educacional no Sistema Municipal de Educação**. 2017. 263f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. (Orientadora: Alda Maria Duarte Araújo Castro)

TERTO, Daniela Cunha; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Federalismo e relações intergovernamentais na implementação de políticas educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 216-239, abr./jun. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Dossiê: Estudos sobre implementação de planos e programas para a educação básica. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, n. 34, p. 27-164, jul./dez. 2012.

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) - Programa de Pós-

Graduação em Educação: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. (Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff)

VALENTE, Lucia de Fatima; COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. O Plano de Ações Articuladas (PAR): perspectivas e desafios na melhoria da qualidade do ensino. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 3 - 8 set./dez. 2014.

VALENTE, Lucia de Fatima; COSTA, Maria Simone Pereira Ferraz Moreira; SANTOS, Fernando Henrique dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S.l.], v. 32, n. 1, p. 25-45, jun. 2016.

VASCONCELOS Paccini, Jassonia Lima; CESTARI Oliveira, Regina Tereza. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade no Contexto das Políticas Públicas Educacionais no Brasil. **Questio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 141-161, maio 2012.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. **Qualidade da educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. (Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva)

VÉLEZ, Olga Lucía Restrepo; GALEANO, María Eumelia Marín. **Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa**. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. O Estado da Arte da área de Educação & Comunicação em periódicos brasileiros. **Educação e Sociedade**. V.26, n.93, p.1413-1434. Campinas, SP. 2005.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discurso em torno da gestão educacional no plano de ações articuladas – PAR no município de Belo Campo/BA**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. (Orientadora: Sandra Márcia Campos Pereira)

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749>. Acesso em: 14.mar.2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planejamento educacional – entre a tecnocracia e a democracia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 195-209, 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3186/416>. Acesso em 14.mar.2010.

VILLANUEVA, Luís Fernando Aguilar. **La implementación de las políticas**. México: Editorial Miguel Angel Torrua, 1993. Volume 4.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos**: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. (Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia)

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino para uma educação de qualidade: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação. **Revista Educação em Questão** (UFRN), v. 35, p. 98-119, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Planos federais de educação e sua repercussão nas instâncias subnacionais: a autonomização da educação básica pública. In: Donaldo Bello de Souza; Ângela Maria Martins. (Org.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. 1ed.São Paulo: Loyola, 2014, v. 1, p. 233-252.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Série Estado do Conhecimento, n.5, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2001.

APÊNDICE A – OBRAS CLÁSSICAS CARACTERIZADAS COMO ESTADO DA ARTE

Quadro 29 - Relação de obras clássicas da pesquisa educacional brasileira, caracterizadas como estado da arte

| | Ano | Título | Autor(es) | Sobre estado da arte |
|---|------------|--|---|--|
| 1 | 1987 | Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte | Sérgio Haddad | Expressão utilizada no título e na seguinte frase: “Tal pesquisa faz parte de um projeto amplo que pretende dar conta de realizar um estado da arte sobre o ensino supletivo no Brasil, a partir de sua formulação legal na Lei Federal de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1971” (HADDAD, 1987, p.5). Na sequência, apresenta a rotina da pesquisa e a análise dos dados. |
| 2 | 1987 | O estado da arte do livro didático no Brasil | Barbara Freitag Valéria Rodrigues Motta Wanderly Ferreira Costa | Expressão utilizada no título e nas seguintes frases: “Um estudo que realmente atenda às exigências do Estado da Arte do Livro Didático no Brasil pressupõe uma análise comparativa que nos dará os parâmetros para situar a qualidade e o nível de discussão brasileira.” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p.1); “O exame minucioso do material ao qual tivemos acesso, refletido nos títulos da bibliografia anexa, permite a apresentação da temática (O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil) discutindo-se os seguintes tópicos ...” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 2-3). Na sequência, apresenta a rotina da pesquisa e a análise dos dados. |
| 3 | 1987 | Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão | Acácia Zeneida Kuenzer | Expressão utilizada no título e nas seguintes frases: “Fazer um balanço do conhecimento que tem sido produzido nesta área, identificar temas de pesquisa que carecem de desenvolvimento e tentar avançar na compreensão das questões possíveis pelas relações sociais concretas é um trabalho que se impõe principalmente no caso brasileiro, onde as conquistas democráticas são incipientes e a cidadania é pouco mais que uma concepção formal, em decorrência do que a oferta educacional tem sido |

| | | | | |
|---|------|---|--|--|
| | | | | <p>insuficiente e inadequada. (KUENZER, 1987, p.5-6); “A análise desenvolvida até aqui evidencia o estado da questão da relação entre educação e trabalho no Brasil.” (KUENZER, 1987, p. 8).</p> <p>Na sequência, apresenta a rotina da pesquisa e a análise dos dados.</p> |
| 4 | 1990 | Mulher e educação formal no Brasil: o estado da arte e bibliografia | Fúlvia Rosemberg Edith Pompeo Piza Tereza Montenegro | <p>[...]este estado da arte, apesar do título, "mulher e educação formal", foi à busca de traços de uma inovação epistemológica possível, isto é, tentou desvelar estudos que analisassem a educação também numa perspectiva de relações de gênero. (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1980, p. 4).</p> <p>Nossa aspiração na busca de pontos de articulação teve que se conformar à produção disponível. Procuramos, porém, resgatá-la na forma como estruturamos este estado da arte, na discussão dos temas, na apresentação de lacunas, e no resgate de trabalhos que apontam para novas direções. (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1980, p. 13).</p> <p>Na sequência, apresenta a rotina da pesquisa e a análise dos dados.</p> |
| 5 | 1993 | Metodologia da alfabetização de adultos – um balanço da produção de conhecimentos | Sérgio Haddad; Vera Maria Massagão Ribeiro; Marilena Nakano; Orlando Jóia | <p>Apresentamos aqui uma síntese do "estado da arte", com os objetivos de mapear as principais tendências detectadas no exame da produção escrita do período e indicar algumas lacunas e aspectos da produção que necessitam ser aprofundados ou desenvolvidos de modo mais abrangente e extenso. (HADDAD et al., 1993, p. 9).</p> <p>Na sequência, apresenta a rotina da pesquisa e a análise dos dados.</p> |
| 6 | 1995 | Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica | Vera Maria Candau; Maria Luísa M. B. Oswald | <p>O estudo realizado se situa na perspectiva dos “estados da arte”, isto é, procurou fazer um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção científica brasileira na área de avaliação escolar, especificamente na escola de primeiro grau, focalizando de modo prioritário a avaliação na ação pedagógica. (CANDAU; OSWALD, 1995, p. 26).</p> |

| | | | | |
|----|------|---|---|--|
| | | | | Na sequência, apresenta a rotina da pesquisa e a análise dos dados. |
| 7 | 1982 | Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento. | Benno Sander | Universidade Federal do Ceará/Anpae, 1982. Obra não localizada. |
| 8 | 1983 | O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981) | Zaia Brandão; Anna M. B. Baeta; Any D. C. Rocha | Achiamé, 1983. Obra não localizada. |
| 9 | 1984 | Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil | Maria Ignez Saad Bedran | <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 1984. Obra não localizada. |
| 10 | 1989 | Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento | Magda Becker Soares | MEC/ INEP, 1989. Obra não localizada. |
| 11 | 1991 | Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico | Rose Neubauer; Yara Lúcia Esposito; Maria das Mercês Sampaio; Jucirema Quinteiro | <i>Boletim Anped</i> , 1991. Obra não localizada. |

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - CAMPO EMPÍRICO: TESES E DISSERTAÇÕES

Quadro 30 - PAR em teses e dissertações (2007- 2017)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|----|------|------|-------------------------------------|---|
| 1 | 2009 | D | Erone Hemann Lanes | Formação continuada dos professores da Educação Infantil no Oeste Catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória? |
| 2 | 2009 | T | Lúcia Camini | A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação |
| 3 | 2010 | D | Adailda Gomes de Oliveira | Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007 |
| 4 | 2010 | D | Daélcio Ferreira Campos de Mendonça | O Plano de Ações Articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal |
| 5 | 2010 | D | Márcia Helena de Moraes Souza | O Plano de Ações Articuladas - PAR - das redes municipais de ensino de Mato Grosso |
| 6 | 2010 | D | Lucivan Augusto da Silva | O Plano de Ações Articuladas - PAR: interface com a formação de professores nos municípios de Mato Grosso |
| 7 | 2010 | D | Jucimara Bengert Lima | Formação Continuada e desempenho estudantil: o caso de Araucária – Paraná |
| 8 | 2011 | D | Luciana Teófilo Santana | O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise |
| 9 | 2011 | D | Milene Dias Amarin | A Qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas |
| 10 | 2011 | D | Deborah Saib da Silva Junqueira | A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o plano de ações articuladas e as relações escola-união |
| 11 | 2011 | D | Andreia da Silva Mafassoli | Plano de Ações Articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS |
| 12 | 2011 | T | Alzira Batalha Alcantara | Pacto Federativo, Educação, Participação: uma República para todos? |
| 13 | 2012 | D | Vera de Fatima Paula Antunes | 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) |
| 14 | 2012 | D | Marcelo Silva Borges | Plano de Metas /PAR e o Desenvolvimento Territorial |

(continua)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|-----------|-------------|-------------|------------------------------------|---|
| 15 | 2012 | D | Eliane Siqueira de Medeiros Lázari | Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) |
| 16 | 2012 | D | Cristiane Roos | O PAR (Plano de Ações Articuladas) e a Gestão Municipal |
| 17 | 2012 | D | Ananda Grinkraut | Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) |
| 18 | 2012 | D | Maura da Silva Miranda | A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação: um estudo de caso em um município do território do Sisal-Bahia |
| 19 | 2012 | D | Suely Bahia Alves | A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do plano de ações articuladas |
| 20 | 2012 | D | Gracielle Gomes Soares | A política do nome próprio no PAR/MT |
| 21 | 2012 | D | Wesley Alves Siqueira | A política do nome próprio e as forças que constituem uma política pública em Educação |
| 22 | 2012 | D | Áurea Peniche Martins | 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) |
| 23 | 2012 | T | Nesdete Mesquita Corrêa | Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande -MS: análise dos Indicadores |
| 24 | 2012 | T | Vanessa Lara Antonini | Mobilização social pela educação e a legitimação das políticas educacionais no PDE |
| 25 | 2012 | T | Dulce Mari da Silva Voss | Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS) |
| 26 | 2012 | T | Patrícia Souza Marchand | Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no RS: uma regulação entre união e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas |
| 27 | 2013 | D | Maria Elisa Ennes Bartholomei | Provimento do cargo de Diretores Escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010) |
| 28 | 2013 | D | Maria Edinalva do Nascimento | O papel do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS no processo de elaboração e implantação do Plano de Ações Articuladas - PAR (2007 - 2010) |
| 29 | 2013 | D | Carmen Ligia Caldas | Plano de Ações Articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos conselhos escolares (2007-2010) |

(continua)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|----|------|------|------------------------------------|---|
| 30 | 2013 | D | Maria Auriana Pinto Diniz | A adesão ao Plano de Ações Articuladas influencia a gestão da educação básica no Distrito Federal? |
| 31 | 2013 | D | Geysa Maria Bacelar Pontes Melo | Planejamento da Política Educacional no Brasil: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico |
| 32 | 2013 | D | Eliezer Santos da Silva | Plano de Ações Articuladas (PAR): a atuação dos comitês locais do compromisso como espaço de mobilização social pela educação, no território do Vale do Jiquiriçá/Bahia |
| 33 | 2013 | D | Cleciana Alves de Arruda | Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela união? Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste Pernambucano |
| 34 | 2013 | D | Cecilia Carolina Simeão de Freitas | O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas |
| 35 | 2013 | D | Jairo Ademar Gallina | A trajetória de construção da gestão democrática da educação na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas |
| 36 | 2013 | T | José Carlos Martins Cardoso | Plano de Ação Articulada (PAR): política sistêmica do PDE – o município de Portel no Arquipélago de Marajó |
| 37 | 2013 | T | Severino Vilar de Albuquerque | Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR) |
| 38 | 2014 | D | Edimor Antonio Michelin | Política educacional no Brasil: proposições educacionais no plano plurianual dos governos Lula e Dilma Rousseff (2008–2011) |
| 39 | 2014 | D | Amanda Mendes Soares | O Plano de Ações Articuladas: um olhar sobre a autonomia municipal |
| 40 | 2014 | D | Vanilda Aparecida de Souza | A educação inclusiva e especial no Plano De Ações Articuladas (PAR): reflexos na educação inclusiva e especial no município de Uberlândia |
| 41 | 2014 | D | Elisângela dos Santos de Oliveira | O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do Sistema Nacional de Educação: estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES |
| 42 | 2014 | D | Vanessa do Socorro Silva da Costa | A implantação do Plano de Ações Articuladas em São Sebastião da Boa Vista – PA: ações concretas ou pressupostos para o regime de colaboração? |

(continua)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|-----------|-------------|-------------|--|--|
| 43 | 2014 | T | Jesus Rosemar Borges | Levantamento da Situação Escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramenta de gestão? |
| 44 | 2014 | T | Vilma Aparecida de Souza | O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação": desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente |
| 45 | 2014 | T | Cleusa Conceição Terres Schuch | A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em um município do Rio Grande do Sul: um olhar sobre a efetividade institucional da secretaria municipal de educação |
| 46 | 2015 | D | Roseli Maritan de Aboim Costa | Federalismo e planejamento educacional: uma relação delicada |
| 47 | 2015 | D | Edinalvo Raimundo de Lima | A formação de professores no Plano de Ações Articuladas-PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS |
| 48 | 2015 | D | Darluce Andrade de Queiroz | O Plano de Ações Articuladas - PAR: a experiência de gestão do município de Canavieiras – BA |
| 49 | 2015 | D | Vanusa Ruas Freire Viana | Concepções e discurso em torno da gestão educacional no plano de ações articuladas – PAR no município de Belo Campo/BA |
| 50 | 2015 | D | Rejane de Oliveira | Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região Central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento |
| 51 | 2015 | D | Maria Aparecida Rodrigues da Silva Cezar | 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 |
| 52 | 2015 | D | Raquel Dallagnol | Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade |
| 53 | 2015 | D | Fabiana Rodrigues dos Santos | Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) |
| 54 | 2015 | D | Carolina Stefanello Pires | A formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas de municípios Sul-Mato-Grossenses |
| 55 | 2015 | D | Adriana Valadao | O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul |
| 56 | 2015 | D | Ezineyde Cavalcanti de Vasconcelos Rocha | Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas – (PAR) em Pernambuco |
| 57 | 2015 | D | Aisllan Augusto de Souza | Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da região da campanha do RS: análise dos modos de regulação |
| 58 | 2015 | D | Gilson Batista Machado | Comitê local do Compromisso Todos pela Educação: mobilização e participação no município de Uberlândia |
| 59 | 2015 | D | Raimundo Sousa | O Plano de Ações Articuladas e a gestão educacional do município de Altamira-Pará |

(continua)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|-----------|-------------|-------------|-----------------------------------|--|
| 60 | 2015 | D | Ivône Rosa Cabral | O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira |
| 61 | 2015 | D | Gersonita Paulino de Sousa Cruz | A política de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Natal no contexto do PAR (2007-2011) |
| 62 | 2015 | T | Marcia Helena de Moraes Souza | Da adesão à assinatura, a política do nome próprio no Plano de Ações Articuladas - PAR - em Mato Grosso |
| 63 | 2015 | T | Jacqueline Nunes Araujo | Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia |
| 64 | 2015 | T | Ilma de Andrade Barleta | A Gestão educacional no Plano de Ações Articuladas do município de Macapá-AP: Concepções e Desafios |
| 65 | 2015 | T | Karla Cristina Silva Sousa | A gestão educacional das Secretarias Municipais de Educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas (2007-2011) |
| 66 | 2015 | T | Rute Regis de Oliveira da Silva | O PAR do município de Natal: o regime de colaboração e a gestão educacional |
| 67 | 2016 | D | Waneide Ferreira dos Santos Assis | O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011) |
| 68 | 2016 | D | Anita dos Reis de Almeida | 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 |
| 69 | 2016 | D | Lenine Ferreira da Silva | Coordenador Pedagógico: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS |
| 70 | 2016 | D | Patrícia Pato dos Santos | O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação? |
| 71 | 2016 | D | Maria Isabel Soares Feitosa | O Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de ensino de Dourados, MS: a qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental |
| 72 | 2016 | D | Franciele Ribeiro Lima | Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade? |
| 73 | 2016 | D | Robson Antônio dos Reis Veiga | Qualidade da educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva |
| 74 | 2016 | D | Heryka Cruz Nogueira | O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações para a gestão da educação na rede municipal de educação de Santana/AP |

(continua)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|-----------|-------------|-------------|---|--|
| 75 | 2016 | D | Gildecy Santos Pereira | Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações na democratização da gestão da educação da rede de ensino municipal de Marabá/PA |
| 76 | 2016 | D | Cássio Joaquim Moletta | As práticas de planejamento educacional das secretarias municipais de educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) |
| 77 | 2016 | D | Jailda Oliveira Santos | Planejamento educacional e escolar: o plano de ações articuladas - PAR (2007 - 2011) e a elaboração do projeto político pedagógico de escolas do município de Acari/RN |
| 78 | 2016 | T | Mara Lúcia Ramalho | Parceria público-privada em educação: arranjos de educação em municípios do Vale do Jequitinhonha e a Fundação Vale |
| 79 | 2016 | T | Beatriz Alves de Oliveira | O Plano de Ações Articuladas - PAR: o processo de indução das políticas educacionais dos sistemas municipais de ensino |
| 80 | 2016 | T | Sangelita Miranda Franco Mariano | O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG |
| 81 | 2016 | T | Francisca Edilma Braga Soares Aureliano | O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores: repercussão das ações do município de Mossoró-RN (2007-2011) |
| 82 | 2016 | T | Emmanuelle Arnaud Almeida Cavalcanti | O Plano de Ações Articuladas e as regras do jogo federativo: análise sobre a interdependência entre os entes federados |
| 83 | 2016 | T | Liane Bernardi Helo | Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação |
| 84 | 2017 | D | Gilmara dos Santos Belmon Bomfim | Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Amélia Rodrigues - BA: da representação da sociedade civil à participação (2007-2014) |
| 85 | 2017 | D | Márcia Cristina Paganini Piva | A valorização docente no planejamento educacional do município de Coxim (2007-2015) |
| 86 | 2017 | D | Larissa Moitinho Abram | O Plano de Ações Articuladas (PAR) na visão da gestão de redes de ensino paulista |
| 87 | 2017 | D | Maria Dayse H. de Camargo | O Plano de Ações Articuladas e suas implicações para a gestão da rede municipal de educação de Barcarena-PA |
| 88 | 2017 | D | Luís Fernando Palheta | O Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores |

(continua)

| Nº | Data | Tipo | Autor | Título |
|-----------|-------------|-------------|---------------------------------|---|
| 89 | 2017 | D | Zenaide Leão Batista | O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações na gestão das escolas da rede de ensino municipal de Cametá-PA |
| 90 | 2017 | D | Gerlane da Silva Avelino Santos | Os conselhos escolares no contexto do PAR (2007-2011): Um estudo no município de Riachuelo/RN |
| 91 | 2017 | T | Laurimar de Matos Farias | O Plano de Ações Articuladas: O Regime de Colaboração na relação entre o governo municipal de Belém e o governo federal |
| 92 | 2017 | T | Valéria Silva de Moraes Novaes | Implicações do Plano de Ações Articuladas na gestão escolar do município de Belém |
| 93 | 2017 | T | Daniela Cunha Terto | Relações intergovernamentais e o fortalecimento da gestão democrática no Sistema Municipal de Educação |

Fonte: Dados organizados pela autora.

APÊNDICE C - CAMPO EMPÍRICO: ARTIGOS

Quadro 31 - Artigos em periódicos (2007 – 2017)

| Nº | ANO | TÍTULO | AUTOR PRINCIPAL | PERIÓDICO |
|-----------|------------|--|-----------------------------------|--|
| 1 | 2008 | Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas | Theresa Adrião | Cadernos de Pesquisa |
| 2 | 2011 | O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais | Eliza Bartolozzi Ferreira | Perspectiva (UFSC) |
| 3 | 2011 | O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro | Danielle Cristina de Brito Mendes | Revista Roteiro |
| 4 | 2012 | Influências do Poder Central no Planejamento da Educação dos municípios da região metropolitana do Recife | Janete Maria Lins de Azevedo | Educação & Sociedade |
| 5 | 2012 | Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música | Luís Ricardo Silva Queiroz | Educação (UFSM) |
| 6 | 2012 | O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica | Marilda Pasqual Schneider | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| 7 | 2012 | O Plano de Ações Articuladas em municípios sul-mato-grossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica | Regina Tereza Cestari de Oliveira | Acta Scientiarum: Education (UEM) |
| 8 | 2012 | Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: achados de uma pesquisa de avaliação. | Nalú Farenzena | Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade (UNEB) |
| 9 | 2012 | Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil | Jassonia Lima Vasconcelos Paccini | Quaestio |
| 10 | 2012 | Análise do eixo temático Gestão Educacional no Plano de Ações Articuladas no Nordeste do Brasil | Sthenio José Ferraz Magalhães | Revista Roteiro |

| | | | | |
|----|------|---|-----------------------------------|---|
| 11 | 2012 | Planejamento da política para a educação especial nos Planos de Ações Articuladas (PAR) de municípios sul-mato-grossenses | Jassonia Lima Vasconcelos Paccini | Revista Série Estudos |
| 12 | 2012 | Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul | Regina Tereza Cestari de Oliveira | Revista Série Estudos |
| 13 | 2012 | Plano de Ações Articuladas em municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise | Luciana Teófilo Santana | Revista Série Estudos |
| 14 | 2012 | O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal | Maria Couto Cunha | Revista Série Estudos |
| 15 | 2012 | Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul | Neusa Chaves Batista | Revista Série Estudos |
| 16 | 2012 | Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas | Eliza Bartolozzi Ferreira | Revista Série Estudos |
| 17 | 2012 | Relação público-privada na educação básica - notas sobre o histórico e o caso do PDE/PAR - Guia de Tecnologias | Vera Maria Vidal Peroni | Revista Série Estudos |
| 18 | 2012 | O PAR como indutor do planejamento da educação municipal | Marília Fonseca | Revista Série Estudos |
| 19 | 2012 | A assistência financeira da União às políticas educacionais locais | Nalú Farenzena | Retratos da Escola |
| 20 | 2013 | Regulações Intergovernamentais na educação à luz do conceito de Regulação | Nalú Farenzena | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) |
| 21 | 2013 | A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União | Maria Ribeiro Teixeira Duarte | Pro-Posições (UNICAMP) |

(continua)

| Nº | ANO | TÍTULO | AUTOR PRINCIPAL | PERIÓDICO |
|-----------|------------|---|---|---|
| 22 | 2013 | O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de gestão: estudo de caso do município de Itabaiana (Sergipe) | Cláudia da Mota Darós Parente | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 23 | 2014 | Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR | Eliza Bartolozzi Ferreira | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) |
| 24 | 2014 | Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes | Adailda Gomes de Oliveira | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| 25 | 2014 | Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade | Donaldo Bello de Souza | Educação (PUC - Porto Alegre) |
| 26 | 2014 | Planos de Governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais | Marília Fonseca | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 27 | 2014 | O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais | Luís Gustavo Alexandre da Silva | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 28 | 2014 | Plano de Ações Articuladas (PAR): perspectivas e desafios na melhoria da qualidade do ensino | Lúcia de Fátima Valente | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 29 | 2014 | Política de avaliação da aprendizagem educacional do Município de Mossoró - Rio Grande do Norte | Francisca Edilma Braga Soares Aureliano | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 30 | 2014 | Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública | Marcelo Soares Pereira da Silva | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 31 | 2014 | Formação e prática docente no estado do Pará | Arlete Maria Monte de Camargo | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 32 | 2014 | Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate | Antônio Cabral Neto | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 33 | 2014 | Burocracia e Educação: análise da implantação do PAR em Pirapora - MG | Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida | Educação em Perspectiva |

(continua)

| Nº | ANO | TÍTULO | AUTOR PRINCIPAL | PERIÓDICO |
|-----------|------------|--|---|---|
| 34 | 2015 | Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão | Eliza Bartolozzi Ferreira | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| 35 | 2015 | O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados | Andréia Melanda Chirinea | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| 36 | 2015 | Plano de Ações Articuladas (2007-2011): gestão educacional e regime de colaboração | Magna França | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 37 | 2015 | Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo sobre a liberação de recursos financeiros nos primeiros anos | Fabiane Robl | Atos de Pesquisa em Educação (FURB) |
| 38 | 2015 | Tendências na formação de professores da educação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica | Isabel Melero Bello | Educação: Teoria e Prática |
| 39 | 2015 | Políticas públicas educacionais: uma análise do PAR no Norte de Minas Gerais | Ediléia Alves Mendes Souza | Linhas Críticas |
| 40 | 2015 | Planejamento da educação em municípios sul-mato-grossenses: as ações de gestão educacional no Plano de Ações Articuladas (2011-2014) | Regina Tereza Cestari de Oliveira | Revista Série Estudos |
| 41 | 2016 | Balço das avaliações municipais do PAR: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR | Donaldo Bello de Souza | Educação em Revista (UFMG) |
| 42 | 2016 | (Des)Conexões entre os Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE 2014-2024 e o Plano de Ações Articuladas | Donaldo Bello de Souza | Educação e Cultura Contemporânea (Estácio) |
| 43 | 2016 | O planejamento e as relações federativas no Plano de Ações Articuladas: assimetrias nas ações de formação de professores | Francisca Edilma Braga Soares Aureliano | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |

(continua)

| Nº | ANO | TÍTULO | AUTOR PRINCIPAL | PERIÓDICO |
|-----------|------------|--|---------------------------------|---|
| 44 | 2016 | O Plano de Ações Articuladas (PAR) para a educação básica: elementos para a construção, assistência técnica e financeira da união aos estados e municípios brasileiros | Andréia Couto Ribeiro | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 45 | 2016 | O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração | Dalva Valente Gutierrez | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 46 | 2016 | Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar - o caso do Pará | Arlete Maria Monte de Camargo | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 47 | 2016 | O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial | Vanilda Aparecida de Souza | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 48 | 2016 | Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR | Antônio Cabral Neto | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 49 | 2016 | Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil | Lúcia de Fátima Valente | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 50 | 2016 | Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR | Gilmar Barbosa Guedes | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 51 | 2016 | A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR) | Dalva Valente Gutierrez | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 52 | 2016 | Assistência técnica e financeira da união aos entes subnacionais: o desafio da equidade | Edite Maria Sudbrack | Jornal de Políticas Educacionais |
| 53 | 2016 | Contribuições do Plano de Ações Articuladas às políticas de valorização docente em municípios brasileiros | Elisangela Alves da Silva Scaff | Jornal de Políticas Educacionais |

| Nº | ANO | TÍTULO | AUTOR PRINCIPAL | PERIÓDICO |
|-----------|------------|---|----------------------------------|---|
| 54 | 2017 | Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil | Donaldo Bello de Souza | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) |
| 55 | 2017 | Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR) - algumas aproximações teóricas | Karla Cristina Silva Souza | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| 56 | 2017 | O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações | Sônia Regina Mendes dos Santos | Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| 57 | 2017 | 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 | Luís Gustavo Alexandre da Silva | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 58 | 2017 | Relações colaborativas entre a união e as municipalidades: faces de uma política em ação | Cleciene Alves de Arruda | Revista Brasileira de Políticas e Administração da 2017Educação (Anpae) |
| 59 | 2017 | Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira | Alexandre José Rossi | Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae) |
| 60 | 2017 | Federalismo e relações intergovernamentais na implementação de políticas educacionais | Daniela Cunha Terto | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 61 | 2017 | Ambiente escolar e o Ideb em municípios do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais | Antônio Cláudio Andrade dos Reis | Revista Educação em Questão (UFRN) |
| 62 | 2017 | Ainda como as paralelas: Planos educacionais e o planejamento nas escolas | Rita de Cássia Oliveira | Cadernos de Educação (UFPEl) |

APÊNDICE D - DISTRIBUIÇÃO POR REGIÕES

Quadro 32 - Relação entre os municípios pesquisados na região Centro-Oeste, população e número de trabalhos que os estudaram

| Região | Estado | Município | População ⁴⁹ | Caracterização do Município ⁵⁰ | Nº de trabalhos ⁵¹ |
|--------------|--------------------|-----------------------------------|-------------------------|---|-------------------------------|
| Centro Oeste | Mato Grosso do Sul | Bataguassu | 19.839 | D | 1 |
| | | Campo Grande ⁵² | 774.202 | H | 5 |
| | | <i>Corumbá</i> ⁵³ | 91.697 | F | 3 |
| | | <i>Coxim</i> | 32.159 | E | 2 |
| | | Dourados | 173.647 | G | 6 |
| | | <i>Naviraí</i> | 46.424 | E | 1 |
| | | Ponta Porã | 83.747 | F | 4 |
| | Distrito Federal | Ceilândia | 398.374 | G | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁹ De acordo com dados do Censo 2010 disponibilizados pelo IBGE em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 03 de out. de 2017.

⁵⁰ As classes de tamanho da população dos municípios, consideradas pelo IBGE no Censo 2010, foram: Classe A: até 2.000 hab., Classe B: de 2.001 a 5.000 hab., Classe C: de 5.001 a 10.000 hab., Classe D: de 10.001 a 20.000 hab., Classe E: de 20.001 a 50.000 hab., Classe F: de 50.001 a 100.000 hab., Classe G: de 100.001 a 500.000 hab. e Classe H: acima de 500.001 hab. As letras indicativas aqui utilizadas foram critério da autora para facilitar a identificação na tabela construída. O IBGE não as utiliza.

⁵¹ Alguns municípios foram investigados por mais de um trabalho.

⁵² Destaque atribuído para as capitais dos estados.

⁵³ Destaque atribuído para os municípios considerados prioritários, conforme dados do MEC.

Quadro 33 - Relação entre os municípios pesquisados na região Nordeste, população e número de trabalhos que os estudaram

| Região | Estado | Município | População* | Caracterização do Município | Nº de trabalhos |
|----------|---------------------|------------------------------|------------|------------------------------------|-----------------|
| Nordeste | Bahia | <i>Belo Campo</i> | 16.021 | D | 1 |
| | | <i>Bitiritinga</i> | 14.836 | D | 1 |
| | | <i>Canasvieiras</i> | 32.331 | E | 1 |
| | | Feira de Santana | 495.516 | G | 1 |
| | | <i>Itapetinga</i> | 68.273 | F | 1 |
| | | <i>Santa Inês</i> | 10.363 | D | 1 |
| | | Riacho de Santana | 30.646 | E | 1 |
| | | São Sebastião do Passé | 42.153 | E | 1 |
| | | <i>Serrinha</i> | 76.762 | F | 1 |
| | | <i>Teodoro Sampaio</i> | 7.895 | C | 1 |
| | | Território Vale do Jiquiriçá | 301.682 | B (1); C (7); D (7); E (4) e F (1) | 1 |
| | Pernambuco | Campina Grande | 355.014 | G | 1 |
| | | Caruarú | 277.982 | G | 1 |
| | | <i>Toritama</i> | 37.631 | E | 1 |
| | Rio Grande do Norte | Acari | 11.035 | D | 1 |
| | | <i>Mossoró</i> | 237.241 | G | 1 |
| | | Natal | 803.739 | H | 2 |
| | | <i>Riachuelo</i> | 7.067 | C | 1 |
| | | São José do Campestre | 12.356 | D | 1 |
| | Ceará | Jaguaruana | 32.236 | E | 1 |
| | | Palhano | 8.869 | C | 1 |
| | Maranhão | <i>Caxias</i> | 118.534 | G | 1 |
| | | <i>Cantanhede</i> | 20.448 | E | 1 |
| | | <i>Palmeirândia</i> | 18.766 | D | 1 |
| | | Presidente Vargas | 10.717 | D | 1 |
| | | Santa Inês | 77.282 | F | 1 |
| | | São Luís | 958.545 | H | 1 |
| | | <i>Vargem Grande</i> | 49.412 | E | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 34 - Dados básicos do Território Rural Vale do Jiquiriçá⁵⁴

| Variável | Valor |
|--|-----------|
| Área (em Km ²) | 10.287,07 |
| População Total (hab.) | 301.682 |
| População Urbana (hab.) | 174.633 |
| População Rural (hab.) | 127.049 |
| Nº de Famílias Assentadas - Reforma Agrária | 1.117 |
| Número de Projetos - Reforma Agrária | 17 |
| Área Reformada - Reforma Agrária (em hectares) | 28.784 |
| Nº de estabelecimentos da agricultura familiar | 22.535 |
| Pessoal ocupado na agricultura familiar | 60.789 |

Fonte: BRASIL, 2015.

⁵⁴ Ministério do Desenvolvimento Agrário. Caderno Territorial nº 188. Perfil Territorial Vale do Jiquiriçá – BA. 2015. Disponível em: <http://encurtador.com.br/tFGH6>. Acesso em: 02 out 2017.

Quadro 35 - Relação entre os municípios pesquisados na região Sul, população e número de trabalhos que os estudaram

| Região | Estado | Município | População* | Caracterização do Município | Nº de trabalhos |
|--------|-------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| Sul | Paraná | Araucária | 109.484 | G | 1 |
| | | Campo Largo | 112.377 | G | 1 |
| | | Campo Magro | 24.843 | E | 1 |
| | | Pinhais | 117.008 | G | 1 |
| | | São José dos Pinhais | 264.210 | G | 1 |
| | Rio Grande do Sul | Araricá | 4.864 | B | 1 |
| | | Cachoeirinha | 118.278 | G | 2 |
| | | Candiota | 8.771 | C | 1 |
| | | Cerro Largo | 13.289 | D | 1 |
| | | Dois Irmãos | 27.572 | E | 1 |
| | | Flores da Cunha | 29.196 | E | 1 |
| | | Getúlio Vargas | 16.154 | D | 1 |
| | | Gravataí | 228.093 | G | 2 |
| | | Ibiraiaras | 29.196 | E | 1 |
| | | <i>Jaguarão</i> | 27.942 | E | 1 |
| | | Novo Hamburgo | 234.798 | G | 1 |
| | | Pinheiro Machado | 12.787 | D | 1 |
| | | Porto Alegre | 1.409.000 | H | 1 |
| | | São Leopoldo | 213.238 | G | 1 |
| | | Santa Catarina | 48 ⁵⁵ municípios do Oeste | Menor: 2.005 Maior: 183.530 | A (4); B (27); C (5); D (6); E (5); G (1) |

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁵ Alto Bela Vista, Arabutã, Águas Frias, Abelardo Luz, Capinzal, *Caxambu do Sul*, Chapecó, *Coronel Martins*, Cunhataí, Coronel Freitas, *Dionísio Cerqueira*, *Entre Rios*, *Formosa do Sul*, Guatambú, Galvão, Herval d'Oeste, Irani, Itá, Irati, *Iraceminha*, Jardinópolis, Jupiá, Lajeado Grande, *Lindoia do Sul*, *Marema*, Mondaí, Nova Erechim, Nova Itaberaba, *Ouro Verde*, Peritiba, Presidente Castello Branco, Paraíso, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Ponte Serrada, Riqueza, São João do Oeste, *Santa Terezinha do Progresso*, *São Bernardino*, *São Lourenço do Oeste*, Saltinho, *Tangará*, Treze Tílias, Vargeão, *Vargem Bonita*, Xanxerê, Xaxim, Xavantina.

Quadro 36 - Relação entre os municípios pesquisados na região Sudeste, população e número de trabalhos que os estudaram

| Região | Estado | Município | População* | Caracterização do Município | Nº de trabalhos |
|----------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|
| Sudeste | Espírito Santo | Serra | 409.277 | G | 1 |
| | | Vitória | 327.801 | G | 1 |
| | | Cariacica | 347.738 | G | 1 |
| | Minas Gerais | Belo Horizonte | 1.433.000 | H | 1 |
| | | Carbonita | 9.544 | C | 1 |
| | | Juiz de Fora | 489.801 | G | 1 |
| | | Leme do Prado | 5.145 | C | 1 |
| | | <i>Turmalina</i> | 19.762 | D | 1 |
| | | Uberlândia | 584.102 | H | 4 |
| | | Rio de Janeiro | Duque de Caxias | 855.048 | H |
| | Rio de Janeiro | | 6.320.447 | H | 1 |
| | São Paulo | <i>KARIRI</i> | 85.000 | F | 1 |
| | | TICUNA | 106.000 | G | 1 |
| | | <i>Arapeí</i> | 2.491 | B | 1 |
| | | <i>Holambra</i> | 11.131 | D | 1 |
| | | <i>Itapirapuã Paulista</i> | 3.876 | B | 1 |
| | | <i>Jardinópolis</i> | 37.599 | E | 1 |
| | | <i>Paulistânia</i> | 1.776 | A | 1 |
| | | <i>Ribeirão Corrente</i> | 4.273 | B | 1 |
| | | <i>Serra Azul</i> | 11.231 | D | 1 |
| | | <i>Canitar</i> | 4.369 | B | 1 |
| | | <i>Emilianópolis</i> | 3.020 | B | 1 |
| | | <i>Flora Rica</i> | 1.752 | A | 1 |
| <i>Narandiba</i> | | 4.288 | B | 1 | |
| <i>Platina</i> | | 3.192 | B | 1 | |
| <i>Ribeirão dos Índios</i> | | 2.187 | B | 1 | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 37 - Relação entre os municípios pesquisados na região Norte, população e número de trabalhos que os estudaram

| Região | Estado | Município | População* | Caracterização do Município | Nº de trabalhos |
|--------|--------|-----------------------------------|------------|-----------------------------|-----------------|
| Norte | Amapá | <i>Macapá</i> ⁵⁶ | 398.204 | F | 1 |
| | Pará | Altamira | 99.075 | E | 1 |
| | | Marabá | 833.669 | G | 1 |
| | | Belém | 1 485 732 | G | 2 |
| | | Barcarena | 121.190 | F | 1 |
| | | <i>Cametá</i> | 40.024 | E | 2 |
| | | Castanhal | 149.918 | F | 1 |
| | | Santana | 101.262 | F | 1 |
| | | <i>Portel</i> | 52.166 | E | 1 |
| | | <i>São Sebastião da Boa Vista</i> | 22.904 | D | 1 |
| | | <i>São Miguel do Guamá</i> | 51.567 | E | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁶ Macapá consta na lista de prioritários antes de serem inseridas as capitais. Optou-se por contabilizar como prioritário neste trabalho.

APÊNDICE E - TRABALHOS DESCARTADOS

Quadro 38 - Trabalhos que foram localizados nas buscas a temática do PAR mas não utilizados para fins desta tese:

| | Data | Tipo | Autor | Título |
|----|-------------|-------------|------------------------------------|--|
| 1 | 2010 | Dissertação | EVANGELISTA, Marcia Nico | O Plano Municipal de Educação de Niterói: experiências, narrações e movimentos instituintes |
| 2 | 2010 | Dissertação | FERNANDES, Maria Anunciata | Desafios para uma educação de qualidade: o IDEB no município de Juara-MT |
| 3 | 2012 | Dissertação | ROSA, Ana Cristina Rabelo da | Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB): a gestão na formação de gestores no estado de Mato Grosso do Sul |
| 4 | 2014 | Tese | MIZIARA, Leni Aparecida Souto | A função do coordenador de área no Programa Além das Palavras |
| 5 | 2014 | Tese | NICOLETI, João Ernesto | Arranjos de Desenvolvimento da Educação: uma alternativa partilhada de gestão municipal da educação |
| 6 | 2014 | Tese | PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos | O Programa Educação Inclusiva 'Direito à diversidade' no contexto das políticas educacionais: Implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010 |
| 7 | 2014 | Tese | RABELO, Clotenir Damasceno | Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores |
| 8 | 2014 | Dissertação | ALMIRON, Adão Luiz de Jesus | O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS (2007 – 2010): a experiência em uma unidade escolar |
| 9 | 2014 | Dissertação | CARVALHO, Lorena Sousa | A Nova Gestão Pública e o governo eletrônico no contexto escolar: uma análise a partir da experiência do PDE-Interativo |
| 10 | 2015 | Tese | ALVES, Andreia Vicencia Vitor | As formulações para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-2014) |
| 10 | 2015 | Dissertação | GODOI, Ana Maria | PDE Escola e PDE Interativo: implementação nas escolas municipais de Campo Grande – MS |
| 12 | 2015 | Dissertação | SANTOS JÚNIOR, André Miranda dos | A licenciatura em Educação Física no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – (2009 - 2013) |
| 13 | 2015 | Dissertação | SILVA, Renê | Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia |
| 14 | 2016 | Tese | BALDUINO, Maria Aparecida Canale | Programa Jovem de Futuro: uma proposta do Terceiro Setor para a gestão de escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014) |
| 15 | 2016 | Tese | PINTO, Rafael Ângelo Bunhi | Políticas públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em uma Universidade Comunitária |
| 16 | 2016 | Dissertação | BASTOS, Roberta Freire | Sistemas municipais de Ensino: a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES |
| 17 | 2016 | Dissertação | CASTRO, Ana Emilia Gonçalves | O Programa Mais Educação: sentidos produzidos no processo de formulação |

| | | | | |
|----|------|-------------|--|--|
| | | | de | |
| 18 | 2016 | Dissertação | MONTEIRO, Espedito Saraiva | A implementação do Programa Mais Educação no município de Dourados-MS: concepções e práticas |
| 19 | 2016 | Dissertação | OLIVEIRA, Glhebia Gonçalves de | O Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e a qualidade da educação na rede municipal de Riacho de Santana-Bahia |
| 20 | 2016 | Dissertação | SANTOS, Fábio dos | O Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014) |
| 21 | 2017 | Dissertação | OLIVEIRA, Marli dos Santos de | Do Plano Nacional aos Planos Municipais de Educação: Estudo do município de Naviraí - MS |
| 22 | 2017 | Dissertação | PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares | Desenvolvimento organizacional e pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão |

APÊNDICE F - ARTIGO SUBMETIDO A PERIÓDICO NACIONAL

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS ACADEMIC PRODUCTION ON THE PLAN OF ARTICULATED ACTIONS PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE EL PLAN DE ACCIONES ARTICULADAS

RESUMO

A pesquisa analisa a produção em livros sobre o Plano de Ações Articuladas e sua contribuição para os estudos sobre implementação de políticas educacionais. Tal programa intencionou a melhoria da educação básica, partindo de um diagnóstico da realidade educacional local, e preconizava a articulação dos entes federados para o desenvolvimento de ações. Partindo de um histórico do planejamento educacional, explicita-se o referido programa e reflexões sobre a implementação das políticas. Entende-se a produção relevante para o estudo do PAR, contudo não avança na teorização sobre a implementação.

Palavras-chave: PAR - Políticas educacionais – Implementação – Estudos de Revisão

ABSTRACT

The research analyzes the book production on the Articulated Action Plan and its contribution to studies on educational policy implementation. This program aimed at improving basic education, based on a diagnosis of the local educational reality, and advocated the articulation of the federated entities for the development of actions. Starting from a history of educational planning, the program is explained and reflections on the implementation of policies. It is understood the relevant production for the study of PAR, but does not advance in theorization about the implementation.

Keywords: PAR - Educational Policies - Implementation - Review Studies

RESUMEN

La investigación analiza la producción en libros sobre el Plan de Acciones Articuladas y su contribución a los estudios sobre implementación de políticas educativas. Tal programa pretendió la mejora de la educación básica, partiendo de un diagnóstico de la realidad educativa local, y preconizaba la articulación de los entes federados para el desarrollo de acciones. A partir de un histórico de la

planificación educativa, se explicita el referido programa y reflexiones sobre la implementación de las políticas. Se entiende la producción relevante para el estudio del PAR, pero no avanza en la teorización sobre la implementación.

Palabras clave: PAR - Políticas educativas - Implementación - Estudios de Revisión

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL

O Brasil possui uma história recente de planejamento educacional, nisso concordam diversos autores (BORDIGNON, 2014; SAVIANI, 2004; SOUZA e MARTINS, 2014; VIEIRA, 1998) que também o entendem como um instrumento necessário no atendimento ao direito à educação.

O planejar, que compreende intencionalidade, seja individual ou coletivamente, quando relacionado ao planejamento educacional confere a este um caráter racional, como condição de superação do espontaneísmo e das improvisações. (SAVIANI, 2013).

O aspecto que nos propusemos abordar perpassa os obstáculos econômicos e políticos do país; envolve as tensões entre democracia e tecnocracia; circunda as iniciativas de governos e as demandas sociais e considera as implicações do federalismo para o planejamento educacional. Esse espectro abrangente e desafiador será apresentado, mesmo que ligeiramente.

A história do planejamento educacional no Brasil indica a origem da ideia na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentado antes da Assembleia Constituinte de 1933, e que possuía como título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao Governo”. Esse documento pode ser considerado um marco inicial da preocupação com um projeto nacional de educação, com visão sistêmica e de totalidade.

O conceito de plano, no Manifesto, como explica Saviani:

[...] assume o sentido de instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista para o qual é possível ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. (2013, p. 8, grifo do autor).

Segundo o professor Saviani, é a partir do Manifesto que a “[...] ideia de plano passou a figurar na legislação nacional da educação brasileira.” (2014, p. 75). Com

essa argumentação, o autor destaca que a Constituição de 1934, além de estabelecer a competência da União, em fixar o Plano Nacional de Educação, previu também o Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria a criação do Plano Nacional de Educação. (SAVIANI, 2014).

Representava ainda, o desejo de uma corrente de educadores sobre o que seria uma educação para todos, com caráter público, fundada nos princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, dentre outros aspectos que constam no documento. Mas a ideia de plano “[...] é antes de tudo um plano de organização e de administração do sistema educacional, a partir de alguns princípios pedagógicos-administrativos, e não um *plano nacional de Educação*, com objetivos, metas e recursos claramente estabelecidos.” (HORTA, 1982, p. 20, grifo do autor).

No Estado Novo (1937-1945), as propostas de organização da educação assumiram um caráter moralista, de controle político-ideológico, com foco em princípios fundamentais e em valores aos quais a educação deveria servir. (BORDIGNON, 2011)

A racionalidade científica, entendida como renovadora do ponto de vista do planejamento educacional, encontrou terreno fértil na centralidade do Estado e na defesa de fortalecimento do protagonismo deste na área produtiva. (FONSECA, 2013). Com o objetivo de impulsionar o processo de desenvolvimento mundial no pós-guerra, o planejamento estatal ganhou força também na década de 1950, estimulado por entidades internacionais de assistência técnica e financeira e comissões regionais das nações unidas.

Se, de algum modo, os educadores tiveram protagonismo no âmbito do planejamento educacional, esse se transferiu para os tecnocratas a partir de 1964. O advento das estruturas de planejamento criadas no governo militar que sobrepujaram o Ministério do Planejamento (cujos técnicos e dirigentes eram predominantemente de formação econômica) às demais pastas é o que leva também o Ministério da Educação ao desenho de planejamentos para o desenvolvimento. A racionalidade tecnocrática que caracterizou esse planejamento se materializou nos Planos Setoriais de Educação e Cultura. (SAVIANI, 1999; VIEIRA, 1998).

Visto como uma forma de qualificar a administração estatal em todo seu alcance, incluindo o educacional, esse tipo de planejamento proposto pelo governo apresentava características como o “voluntarismo utópico”, manifestado na

orientação e conteúdo dos projetos que idealizam a figura dos técnicos como agentes de mudança e o “reducionismo econômico”, no qual a observação, descrição e explicação buscam aclarar os “sistemas nacionais”. Desses, culminaria uma compreensão superficial da realidade social; que associado ao “formalismo” poderia imprimir ao sistema nacional o comportamento definido pelo projeto. Em relação a educação, o que se verificava era “a burocracia planejando de um lado, a escola executando de outro”. (VIEIRA, 1998 p. 204).

A proposta de um plano para a educação em âmbito nacional, acenada pelas lideranças do movimento dos educadores, tomou presença nos debates políticos e impactou a continuidade do planejamento educacional e conseqüentemente dos estudos sobre planejamento para a educação no Brasil.

Como decorrência nos anos posteriores, a legislação educacional apresentará inserções que tratam do planejamento educacional, por vezes, evidenciando “[...] períodos de participação [...], e outros do vazio das vozes silenciadas, de formulação de muitas propostas, de poucos avanços e muitos desencantos.” (BORDIGNON, 2011, p.1).

A concepção de planejamento é marcada pelos contextos social, político e econômico. As mudanças significativas de modelos adotados passam da compreensão tecnicista para uma dimensão política; de uma concepção normativo/prescritiva da realidade futura, para a dimensão estratégica. Tais caminhos passam a definir diretrizes, objetivos e metas como apostas de resultado em um futuro desejado, contudo nem sempre alcançado.

Segundo Bordignon, “na questão do planejamento a educação brasileira caminhou no descompasso da maioria dos países e divorciada, não só dos demais setores da sociedade, mas, também, dos avanços da própria concepção de planejamento” (2011, p. 2)

A tentativa de regulamentação da educação, pela via de normatização de processos e uso dos recursos representou a concepção de que se podia mudar a realidade somente por meio de normas legais. As ações que viessem em decorrência dessa compreensão, seriam a consequência ao atendimento do preceito.

Uma das razões para que essa concepção permaneça diz respeito ao descompasso temporal existente entre o planejamento público, o planejamento educacional e as políticas educacionais e pela ausência de planejamento que

integre as diferentes áreas administrativas do Estado e nas diferentes esferas do Estado. Essa falta de integração, assenta-se na “[...] lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado.” (DOURADO, 2010, p. 681)

O abandono de planos, total ou parcial, segue duas hipóteses: uma cultural, que diz respeito a concepção patrimonialista do Estado, e outra política quando observa-se as turbulências institucionais de governos. (BORDIGNON, 2011).

A rotatividade de ministro e as concepções de educação sofrem interferência de ambas situações, e é possível que se perceba na prática, em relação ao PAR. Comemorado no seu lançamento, torna-se aos poucos periférico, e abandonado em meio à crise política instaurada no país durante e após o governo Dilma Rousseff. Uma vez descontinuado não houve proposta de novo modelo de política redistributiva aos moldes do PAR.

Aqui cabe retomar a relação entre o que é planejamento de governo, e o que é planejamento de Estado, pois ambas perpassam tanto pela compreensão dos processos políticos, ocorridos no Brasil, e, portanto, de caráter interno, como pela via do comprometimento que o país assumiu ao longo dos tempos com as agências financiadoras internacionais, o que configura o caráter externo.

De forma sumária, *planejamento de governo*, é aquele que se limita ao atendimento de uma bandeira assumida por um governante para o período em que seu mandato de prefeito, governador ou presidente perdurar. E o *planejamento de Estado* é feito para a nação, estado, município ou distrito, independente da lógica de troca de governantes em ciclos de 4 anos da legislação eleitoral brasileira.

Dito assim, pareceria de fácil compreensão. O que ultrapassaria os anos de um governo, atende a lógica de plano de Estado, e o que se limita a um período dentro de um mandato seria de governo. Contudo, Genuíno Bordignon (2014, p. 37) alerta que “a discussão da natureza dos planos de educação, se de governo ou de Estado, radica na formação histórica do Estado brasileiro, de viés patrimonialista”,

A lógica democrática de um país republicano como o nosso deveria compreender que um governante não está atuando para si, e sim para o Estado. Dessa forma, todo o planejamento deveria ser considerado de Estado. Assim, cabem as provocações feitas por Kuenzer, Calazans e Garcia (2003) de que o

planejamento em suma deve ser feito para atender ao cidadão, e se, deve servir a esse propósito ter [o cidadão] como atuante no processo.

Com diversos planos construídos unilateralmente evidencia-se que o planejamento educacional no Brasil oscila entre períodos em que são caracterizados como ato normativo, como ato econômico e como ato político, seguindo aqui as expressões de Bordignon (2014).

O exercício de planejamento como *ato normativo*, como o nome já acentua, prevê que o planejamento conste em documentos legais. Os pesquisadores que se detêm em analisar as legislações educacionais brasileiras demonstram como a questão planejamento educacional, por vezes, foi apresentada, e, por vezes, retirada do texto, tanto constitucional, como das leis de diretrizes e bases. (CURY, 2005; FÁVERO, 2001)

Quando nos deparamos a observar os meios de comunicação oficiais da União, é possível perceber que o Brasil tem um exercício bastante acentuado de criar leis, inclusive cada uma delas necessitando de complementações em regulamentos posteriores.

As questões *econômicas* também possuem um impacto sobre o planejamento, em especial, para aqueles que acreditam que em um viés tecnicista os problemas educacionais interferem no desenvolvimento de um país. O desenvolvimentismo não é uma proposta que interfere na educação apenas, pois considera que todas as ações de um governo devam convergir nesse propósito. Assim, o planejamento se configura como uma peça orçamentária, que serve para atribuir e justificar o uso dos recursos.

É claro, que “[...] embora estejamos partindo de um problema de natureza educacional, estaremos considerando a Educação como um fenômeno que não pode ser estudado desligado da estrutura sócio-econômica e política na qual está inserido” (HORTA, 1982, p. 14). Contudo, entender como a economia determina o futuro de um país e de seus cidadãos perpassa por uma compreensão de sociedade, que se encontra com os braços do capital acariciando o Estado.

É preciso concordar, entretanto, que se faz necessário que na esfera pública se possa prever o uso dos recursos, inclusive para antever quais os aspectos dos direitos sociais devem ser atendidos com prioridade, bem como, garantir que as políticas realmente se efetivem. Então, o planejamento necessita sim estar de forma realista relacionado com os recursos de que o Estado dispõe. A transparência

orçamentária é fundamental para que também a sociedade e não apenas os governantes possuam conhecimento real do que pode ou não ser investido.

A participação da sociedade se configura relevante em um planejamento como *ato político*, desde que se torne um referencial para os gestores na tomada de decisões. A sociedade ser partícipe do processo significa pensar que todos os grupos sejam representados e não apenas a via institucionalizada em conselhos e órgãos empresariais.

A questão do planejamento educacional brasileiro é complexa. O estudo indica que não temos efetivamente planejamento educacional no Brasil, e sim planos. Os planos, independentemente de serem de governo ou de Estado são feitos para períodos mais curtos, focados na elaboração de documentos técnicos e registram pouca preocupação com a implementação.

DEPOIS DE PLANEJAR, IMPLEMENTAR?

Estudar a implementação das políticas, por vezes, configura-se num exercício feito apenas no final dos acontecimentos, o que pode parecer uma investigação do que funcionou ou não em um determinado desenho. Essa lógica subentende que os que fazem a política acompanham o processo, e os que a estudam estão focados no resultado. A implementação vista no processo e no produto poderia ensinar novos movimentos, tanto para pesquisadores, como para os gestores ou técnicos que as elaboram.

Enquanto documento escrito, uma política só pode ser compreendida como parcialmente existente ou como uma carta de intenções.

Más allá del diseño está la implementación de la decisión. Y más allá del presidente y de la legislatura está la compleja red de organizaciones públicas, con sus intereses y sus hábitos, que se encargan de transformar las decisiones em hechos efectivos. Estos dos recordatorios son pertinentes y decisivos para el destino de las políticas públicas si han de llegar a ser efectivamente políticas, componentes de la historia social real, y no simplemente discursos de gobierno y escritos de leyes, una simple colección de palabras [...]. (VILLANUEVA, 1993, p. 35, grifo do autor).

E essa coleção de palavras pode ou não conseguir ser implementada. São diversos os fatores que podem fazer com que uma política venha a sucumbir: desde a crença na capacidade de desenho de programas por parte de técnicos de alto escalão, assim como, não incorporar a contribuição de agentes envolvidos no

trabalho, o desenho de processos sem reconhecer as realidades de operação e mesmo as realidades distintas que os municípios vivenciam. Conforme Jannuzzi, a lógica tecnocrata pode ignorar as “[...] dificuldades de articulação e colaboração dos três níveis de governo ou de pastas sociais em uma mesma esfera e das diferenças de capacidade de gestão e controle social país afora.” (2013, p.8).

Os pesquisadores na área da educação deparam-se constantemente com realidades astronomicamente distintas. O país possui municípios com menos de 2000 habitantes e ao mesmo tempo algumas das maiores cidades mundiais. Esse é um dos limites para a formulação de programas que considerem apenas um público-alvo, ou mesmo um único desenho, seja da política ou mesmo de todo o processo que permite colocá-la em execução.

O número de técnicos que as prefeituras e secretarias municipais de educação podem disponibilizar para a realização de um conjunto de serviços, sejam originários da própria municipalidade, ou que devam ser efetivados por meio de acordos de cooperação técnica intergovernamentais, é um elemento significativo que pode tornar a gestão de um programa de difícil realização. Esses aspectos são apenas parte dos problemas que, com frequência, são relatados.

O acompanhamento das políticas públicas ainda pode ser considerado recente. As primeiras produções que buscam estudar, monitorar e avaliar as políticas, iniciam-se nos Estados Unidos, após a década de 1930. A cultura de avaliação de programas se concentrava inicialmente, nas áreas de educação (sobretudo na investigação de programas de alfabetização), de saúde pública (nas ações de combate à mortalidade por doenças infecto-parasitárias), passando posteriormente a integrar outras áreas. (VILLANUEVA,1993).

Em síntese, poderia se dizer que a formulação da política envolve a busca de soluções para questões priorizadas em uma agenda. Essa etapa inicial envolve muitos e distintos agentes e interesses. Podem ser criadas políticas para atender a uma determinação legal ou mesmo a demandas da sociedade, o que por vezes, pode ocorrer após muita pressão externa. Essa exigência da criação de uma política obedece a interesses como a mobilização da sociedade para garantir direitos fundamentais; os interesses da própria plataforma de governo de um candidato eleito; as exigências de acordos com organismos internacionais; e a pressão de grupos de empresários que buscam convencer os governos da necessidade de assumir determinadas pautas. (VILLANUEVA, 1993).

Se a demanda por uma determinada política entra na agenda, a próxima etapa é a formulação de programas, em que um grupo de técnicos propõe um desenho que submetido aos gestores passa para a etapa de execução. Para fazer com que a ação comece a ganhar força e concretude, são mobilizados recursos humanos, técnicos e financeiros.

Conforme Jannuzzi,

[...] envolve programação de atividades, provisionamento de recursos financeiros, alocação de recursos humanos, mobilização de agentes, interlocução com atores estratégicos, manejo dos mecanismos que assegurem a governabilidade das atividades e correção de cursos, caso se identifiquem obstáculos ou surpresas não antecipadas. (2013, p.20).

São várias e sucessivas as etapas desde que são registrados os problemas e demandas sociais, até que uma política seja estabelecida e atinja (ou não) seu objetivo. Alguns autores chamam esse movimento de ciclo, por entender que é possível após a avaliação tomar a decisão de continuidade ou não da política.

De forma clássica, seriam três as etapas de uma política pública: a formulação, a implementação e a avaliação. Contudo, sabemos que em cada etapa existem uma série de definições e meandros que podem fazer avançar ou demorar o próprio processo.

Entretanto, necessário dar destaque às palavras de Villanueva “Nos ha acostumbrado también a creer que, después, a manera de una orden obligatoria, la política es simplemente ejecutada por el aparato burocrático, una pirámide escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales”. (1993, p. 15).

E, ainda, como bem observa Saravia (2006, p.29), “[...] o processo de política pública não possui uma racionalidade manifesta. Não é uma ordenação tranqüila na qual cada ator social conhece e desempenha o papel esperado”.

Assim, muito da crítica que a implantação de uma política recebe, pode ser pela complexidade em que a mesma se encontra envolvida em todos os momentos, pois “o papel tudo aceita”, os cronogramas pensados nem sempre se efetivam no prazo. Evidencia-se desse modo que o risco de apenas avaliar uma política na sua etapa de finalização é deixar de atender as correções que poderiam tornar o impacto da mesma como desejado.

Como não existe uma ordenação tranquila para as etapas da política, é fato que nem todos os membros que nela deveriam estar envolvidos atuam “[...] de forma bastante sistemática e cooperativa, como se estivessem todos envolvidos na resolução de um problema consensualmente percebido, empregando métodos racionais e objetivos na busca da solução, de acordo com uma sequência linear de etapas bem delineadas.” (JANNUZZI, 2013, p 21).

E a compreensão de que são múltiplos os agentes atuantes nas esferas administrativas, consta na análise de Werle e Metzler (2014, p. 240), “nos diferentes níveis de atuação do Estado atuam pequenos (e outros bem maiores) poderes, interesses estão em jogo costumes, experiências e possibilidades, disponibilidade de recursos, urgências e imprevistos.”

Se assumirmos a posição de que existem problemas na implementação de políticas, por certo é uma forma de mostrarmos que existem preocupações e expectativas com tais políticas. Segundo Lima e D’Ascenzi, existem na literatura, pelo menos duas abordagens para se avaliar a implementação de uma política,

[...] uma delas toma como foco de análise o processo de formulação da política pública, e as variáveis destacadas são referentes às normas que a estruturam. A segunda abordagem enfatiza elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada. Toma como variáveis as condições dos espaços locais e as burocracias implementadoras. (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 102).

Em educação, é possível percebermos que a questão de implementação está bastante relacionada aos propósitos das políticas. Ora pendem para atender aos preceitos democráticos da legislação, e o formato gestão democrática é o que assim sinaliza, ora se aponta uma lógica de que deva existir, sobretudo, eficiência e eficácia. Aí se percebe o modo como as empresas privadas vêm avançando sobre os sistemas educacionais públicos.

Conforme Arelaro (2007, p. 899), “[...] dois impasses estão presentes na gestão dos sistemas escolares no Brasil: o discurso sobre a gestão democrática na formulação e na implementação das políticas públicas em educação e a prática *produtivista* que prescinde da mesma.” (grifo da autora)

ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO PAR

Como o PAR, envolve a possibilidade de assessoria técnica e transferência financeira aos municípios para atender a meta de melhoria da qualidade da

educação, é relevante que recuperemos como os municípios concorriam a recursos federais para a educação antes da sua criação. A intenção é enfatizar o processo de busca de recursos.

Como direito constitucional, foram previstos valores que União, Estados e Municípios devem aplicar na educação. Além disso, consta na Constituição Federal o papel de assessoria técnica e financeira, de parte da União para auxiliar os demais entes na garantia de uma educação de qualidade.

Recupero nesse espaço lembranças de quem acompanhou a rotina de uma Secretaria Municipal de Educação antes da criação do PAR. Acredito que outros, como eu, devem ter vivenciado a tarefa desgastante de busca de recursos junto aos governos estadual e federal para desenvolver ações locais, fossem elas de cunho pedagógico, de formação de professores, ou de infraestrutura.

Em especial, na busca de recursos da União, os gestores não encontravam orientações seguras de como proceder para obter a assistência, pois não havia critérios claros e públicos que pudessem embasar uma solicitação. As chamadas por meio de editais do FNDE e MEC que ocorriam para programas de transporte e merenda escolar, por exemplo, não eram suficientes para romper com as práticas clientelistas que garantiam o acesso aos recursos para aqueles que comungavam de mesma ideologia político-partidária com o governo central.

Ainda, alguns programas, como o ProInfo, por exemplo, exigiam que ao elaborar um pedido de cooperação, ficasse expresso um domínio específico de tecnologias o que não colocava os municípios em chances iguais, basta que lembremos que em muitos locais, ainda no começo da primeira década dos anos 2000, não existiam nem mesmo internet ou pessoas com domínio no uso dessas ferramentas.

Assim, a chegada do PAR, da forma que se propôs, com um diagnóstico da realidade local, e com a participação de conselhos e comitês para o planejamento de controle de ações, acenou um momento mais democrático.

HISTÓRICO E CONTEXTO DO PAR

O ano de 2007, ao que parece, foi profícuo na apresentação de propostas de planejamento para a nação, oriundas do governo central, naquele momento tendo como presidente Luís Inácio da Silva.

Com o lançamento em janeiro, do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), buscava-se “promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.” (BRASIL, 2007b, p.02).

Pensado como um plano estratégico, enfatizava o planejamento de ações em diversos setores do país, e direcionava recursos para obras fundamentais, consideradas estruturantes para o Brasil para o período de 2007 a 2010.

A provocação do PAC como carro chefe do governo Lula exigiu sintonia de diversos ministérios que deveriam apresentar ações que se enquadrassem no plano e pudessem ser desenvolvidas com a bandeira do governo federal. O MEC foi um desses, que chamado a se inserir no PAC, fez um desenho específico para o setor e apresentou ao país em março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, assim analisou Saviani (2007, p.1233), naquele momento.

A promulgação do decreto nº 6.094, em 24 de abril daquele mesmo ano, mostra como rapidamente o MEC criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE) para ser executado em regime de colaboração com municípios e estados na busca pela melhoria da qualidade da educação.

A normatização apresentou então 28 diretrizes iniciais que deveriam ser articuladas entre os entes federados, direta ou indiretamente financiadas pela União. Nesse mesmo ato, surge o Ideb, com a razão de verificar os resultados educacionais e aferir a qualidade da educação básica. O índice é composto por resultados escolares obtidos por meio de provas nacionais. (BRASIL, 2007a).

Com a adesão voluntária dos municípios e estados ao PMCTPE, o MEC definiu os eixos atendidos: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos e infraestrutura física, e determinou-se nesse mesmo decreto, a criação do PAR, destinado aos municípios que aderissem ao Plano de Metas. (BRASIL, 2007a).

Ao apontar o roteiro, desde o surgimento do PAC, do PDE, do PMCTPE e vislumbrando o PAR, cabe reforçar que enquanto um programa de governo é parte de uma totalidade maior – a política educacional se desdobra em planos e políticas de governo e de Estado.

O PAR surge como um mecanismo que deveria organizar um diagnóstico da situação educacional dos municípios e estados, com assessoria técnica do ministério. O caminho metodológico do PAR previa ainda mais duas etapas: planejamento e avaliação.

Assim, o ente federado precisaria elaborar um plano de ações, cadastrar em um sistema no qual os assessores do MEC avaliariam a execução. Se aprovado, posteriormente, o governo federal estaria em constante monitoramento das ações, solicitando relatórios locais e mesmo realizando visitas *in loco*. Para assumir o papel de coordenador técnico, o MEC se comprometeu em realizar oficinas de capacitação, as quais atenderiam a dinamização inicial do programa com ênfase na metodologia de acompanhamento e gestão de resultados. (BRASIL, 2007a).

Esse surgimento do PDE e do PAR não ocorre sem críticas. O PMCTPE originou-se da iniciativa de empresários de diversos setores que criaram uma bandeira “o Movimento Todos pela Educação” com características bem claras de propor soluções para a educação, em especial, a básica. Sua lógica perpassa a compreensão de que é necessária a participação da iniciativa privada e de organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação.

Além disso, observou-se que no processo de elaboração do PDE e do PMCTPE “a discussão não ocorreu de forma simultânea e coletiva, os sujeitos foram sendo chamados, consultados e incorporados no decorrer da formulação e execução da política.” (CAMINI, 2010, p. 539).

O processo permite que visualizemos a “formulações de políticas que sugerem autonomia e protagonismo de diferentes instâncias do Estado em matéria de educação convivendo concomitantemente com práticas centralistas e verticalistas.” (WERLE, 2009, p. 103).

Com essas ações, defendia o governo que estava apresentado aos estados, municípios e ao Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Além disso, considerava que de forma estratégica estava dando espaço para que o regime de colaboração se efetivasse, atendendo aspectos técnicos e financeiros.

O instrumento diagnóstico contava com espaços para o preenchimento de dados demográficos e educacionais do ente federado, o que evidencia que as bases

de dados utilizadas para censo populacional e censo escolar não estavam ligadas ao SIMEC, espaço virtual em que também deveriam ser indicados os dados de identificação da equipe de dirigentes locais, equipe de elaboração do PAR, de membros do conselho municipal de educação e da comissão local de acompanhamento do PAR. Cabe destacar que as comissões locais de elaboração e acompanhamento deveriam expressar a coletividade do cenário local. Passo seguinte exigia o preenchimento de aspectos sobre a gestão, formação de profissionais, práticas pedagógicas e avaliação.

Na sequência, o preenchimento dos “indicadores qualitativos, que contém o diagnóstico sobre os 52 indicadores e as ações e subações, geradas e escolhidas, que constituíam o PAR propriamente dito.” (FARENZENA, 2012, p. 15).

Para a realização do diagnóstico, que fundamentaria as ações propostas, deveriam ser atendidas as dimensões do PAR, distribuídas em áreas, para as quais apontavam-se os indicadores que deveriam ser considerados. As dimensões delimitadas foram: *Gestão educacional; Formação dos professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho; Práticas pedagógicas e avaliação e Infraestrutura física e recursos pedagógicos.*

Para a orientação de elaboração desta etapa, o MEC disponibilizou assessoria técnica aos municípios por meio de profissionais contratados via FNDE. Em 2007, primeiramente se estabeleceu apoio aos municípios prioritários – aqueles que possuíam Ideb abaixo da média nacional. Contudo, antes que de fato as equipes começassem sua tarefa, foram inclusas capitais e grandes cidades. Os municípios que não se enquadravam no quesito e tivessem aderido ao Plano de Metas também poderiam desenvolver o PAR, porém com orientações das equipes do ministério e não com a assessoria local.

Ainda é importante dizer que cada indicador deveria receber da equipe local do PAR uma pontuação, que ao ser atribuída deveria ser justificada, e se fosse o caso, registrar as demandas existentes. Os critérios de pontuação poderiam identificar se a situação era positiva, ou seja, não exigia ação imediata, para a qual deveria ser atribuído 4 pontos e, em ordem decrescente, 1 ponto apontava uma situação crítica que exigiam ações imediatas.

O preenchimento de todo esse conjunto constituía a base para a produção de um plano que atentasse para a realização de ações e subações que haviam obtido pontuação 1 e 2. Nesse momento, também deveriam ser apresentados os

responsáveis pela ação ou subação, os cronogramas e os resultados esperados. Finalizando esta etapa, o PAR então era submetido à avaliação técnica “por pessoal do MEC e FNDE ou pessoal das equipes técnicas estaduais que atuavam em parceria com o MEC e FNDE; à análise técnica seguia a análise financeira.” (FARENZENA, 2012, p. 17).

O governo, ao propor o programa, buscava envolver os gestores locais numa lógica de planejamento, já reeditada em mais duas edições: PAR (2011-2014) e PAR (2015-2018). Esses dois novos momentos foram conduzidos com ajustes, seguindo a lógica apresentada no PAR (2007-2010), que em sua amplitude atenderia todas etapas e modalidades da Educação Básica, promovendo ações pedagógicas (acervos bibliográficos; formação continuada e capacitação) e de infraestrutura (ampliação, construção, e compra de equipamentos diversos), por exemplo.

A PRODUÇÃO DO PAR

A pesquisa compreendeu mapeamento de artigos/textos produzidos e disponibilizados no formato livro, no todo ou em partes. Tendo em conta a data que o PAR foi efetivado, o referido levantamento considerou o recorte temporal de uma década (2007-2017) como representação das produções aludidas.

Os estudos sobre o mapeamento das produções sobre implementação de políticas, em especial neste caso do PAR, justificam-se conforme Barroso (2014), no campo de estudos das políticas educacionais, pela extrema importância do tipo de trabalho que contribui na construção e definição de estudos especializados. Nessa direção, os estudos de revisão permitem conhecer o que foi produzido e contribuem para verificar avanços e recuos na produção de conhecimento sobre um tema.

A delimitação deste trabalho relaciona-se com a busca de resposta aos seguintes questionamentos: como se caracterizam, como foram estudadas, e quais os efeitos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, da pesquisa sobre o PAR na última década? Assim, neste momento, apresentam-se considerações a partir da localização de livros no todo ou em parte em que os autores trataram do PAR.

Diferentemente da busca por teses, dissertações e artigos, que são possíveis de localizar em plataformas específicas, o levantamento em livros e capítulos necessita de outro exercício, que por vezes leva o pesquisador a desenhar seu próprio caminho.

Para esse mapeamento, foi necessário adotar distintos procedimentos, apoiando-se nos dois tipos fundamentais de meios em que se encontram disponibilizados os livros: eletrônicos e impressos. Cabe dizer que livros e capítulos foram entendidos como publicações que circulam mediante uma editoria, devidamente catalogados e intencionam a exposição de conhecimentos, saberes, pesquisas, relatos de experiências e são de autoria de pessoas físicas.

A listagem incluiu os resultados de buscas em editoras, menção a trabalhos lidos no período de feitura da tese, e indicações de colaboradores. Posteriormente se conduziu uma busca no *currículo lattes* de alguns pesquisadores para complementar a relação. Para essa verificação subsequente, o critério foi considerar os orientadores com maior número de orientações de trabalhos relacionados ao PAR, em Programas de Pós-Graduação da área da Educação, visto que, desse modo identificaríamos além de produções individuais, as parcerias.

Evidencia-se assim que um tipo de levantamento, em apenas um meio de pesquisa, é insuficiente para tomar ciência dos trabalhos publicados no formato livro.

A análise da produção científica do PAR apresentada em livros, no todo ou em parte, levantou inicialmente os seguintes dados: foram identificados 11 livros cuja centralidade era o PAR e 09 capítulos, que publicados em outras obras, também se referiam a essa política.

O quadro a seguir apresenta os dados das obras cujos textos versavam sobre o PAR:

Quadro 1 – Livros no todo que versam sobre o PAR

| LIVROS QUE VERSAM SOBRE O PAR |
|---|
| BARTHOLOMEI, M.E. E.. <i>Provimento ao cargo de Diretor Escolar e o Plano de Ações Articuladas no Mato Grosso do Sul</i> . [s.l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2014. |
| CASTRO, A. M. D. A.; JACOB, V.L. C.; SILVA, M.P. <i>Plano de Ações Articuladas: propostas, cenários e desafios</i> . São Paulo: Mercado de Letras, 2016. |
| FARENZENA, N. <i>Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros</i> . Pelotas/RS: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2012. |
| GUTIERRES, D. V. G.; BARBALHO, M. G. C.; COSTA, M. S. F. P. M.. <i>Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação</i> . São Paulo: Mercado de Letras, 2017. |
| LAZARI, E. S. de M.; MILANESI, I.. <i>Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Regime de Colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)</i> . [s.l.]. Novas Edições Acadêmicas, 2015. |
| MARIANO, S. M. F.. <i>O Plano de Ações Articuladas (PAR): Gestão e</i> |

| |
|---|
| planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2017. |
| MONTEIRO, S. B.; MOREIRA, C. da C.. (Orgs.) <i>Plano de ações articuladas em Mato Grosso: vivências e reflexões</i> . Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010. |
| OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S. <i>Planos de Educação e Ações Articuladas</i> . Camaragibe (PE): CCS Gráfica e Editora, 2016. |
| OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S. <i>Planos de Educação e Ações Articuladas no Contexto do PNE e do SNE – Caderno Temático 5</i> . Camaragibe (PE): Anpae; CCS Gráfica e Editora, 2016. |
| SOUSA, K. C. S.. <i>Gestão educacional e federalismo cooperativo no Brasil</i> . [s.l.]. Novas Edições Acadêmicas, 2017. |
| SOUSA, R.. <i>Gestão Educacional e o Planejamento de Ações</i> . Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 11 livros identificados, não foi possível o acesso de 6: para uma das obras, a editora não retornou email, e posteriormente afirmou que a edição teve impressão limitada e encontrava-se indisponível. Em outras duas situações os livros exigiam pagamento em moeda estrangeira. O de menor valor custaria em moeda nacional mais de cem reais, inviabilizado por questões financeiras. E um dos títulos não havia sido localizado em tempo hábil.

Do total de livros localizados, 5 têm relação direta com relatórios finais de pós-graduação *scripto sensu*, 2 são encontrados em versão digital gratuita e, 3 não constam na base de dados brasileira, pois os livros são publicados por uma editora estrangeira.

É fato que teses e dissertações também mobilizam o mercado editorial, ainda mais que a publicação de obra agrega pontuação em seleções e concursos, especialmente públicos, e servem por vezes para a progressão na carreira docente.

Em que pese, as críticas existentes ao comércio de ISBN, a publicação é um ato difícil, oneroso e nem sempre possui o impacto acadêmico almejado. Vista como socialização do conhecimento pode chegar até leitores que não realizariam pesquisas em banco de teses e de dissertações.

Na sequência, apresentamos rápidas identificações para os 09 capítulos inclusos em obras não específicas sobre o PAR. Na situação, não serão foco de descrições os livros, pois não tiveram sua elaboração localizada em torno do PAR unicamente.

- *O PAR no contexto do planejamento estatal brasileiro*, (Marília Fonseca e Eliza B. Ferreira, 2011).

- *O PAR no contexto do planejamento educacional: a realidade de municípios do Rio Grande do Norte* (Alda M. D. A. Castro; Maria G. C. Barbalho e Júlio G. M. de S. Pontes, 2017).
- *Avaliação de políticas públicas: a implementação do Plano de Ações Articuladas em foco* (Nalu Farenzena; Cleusa C. T. Schuch; Rosa M. P. Mosna, 2011).
- *Federalismo cooperativo e as repercussões para o Plano de Ações*, (Alda M. D. A. Castro e Karla C. S. Sousa, 2014).
- *Fragilidades da educação municipal em São Gonçalo (RJ): um exame a partir da diagnose local do Plano de Ações Articuladas* (Donaldo B. de Souza e Alzira B. Alcântara).
- *Planos Estaduais de Educação e de Ações Articuladas: quais conexões?* (Donaldo B. de Souza, 2017),
- *O Plano de Ações Articuladas no horizonte do federalismo brasileiro: compreensões sobre a dinâmica de compartilhamento do poder* (Emmanuelle A. A. Cavalcanti e Antônio Cabral Neto, 2017),
- *As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais* (Liane M. Bernardi, Lucia H. Uczak e Alexandre J. Rossi, 2013).
- *O Plano de Ações Articuladas para a Educação Básica: Instrumento para a Assistência Técnica e Financeira da União aos Estados e Municípios Brasileiros?* (Andréia C. e Wellington F. de Jesus, 2016).

Identificar o capítulo, nem sempre permitiu que tivéssemos acesso aos mesmos. Com a exploração possível do material, 5 livros no todo e 4 capítulos verificou-se que discorrem sobre assuntos que tiveram em parte, sua apresentação de resultados vinculados a outros suportes de divulgação de conteúdo, o que nos fez lançar o questionamento: em que medida, não sendo originais esses textos colaboram com o entendimento do PAR?

A resposta passa pela compreensão que os livros foram feitos para atingir um público não necessariamente acadêmico da pós-graduação, focado na pesquisa sobre o PAR, condição na qual me encontrei nos últimos anos.

Mas, sim, cumprem papel relevante em colocar conhecimentos sobre as políticas educacionais em voga, nos espaços que discutem a gestão escolar e a

educacional, para registro histórico da produção intelectual brasileira e para dar resposta aos envolvidos nas pesquisas: agentes entrevistados, que cederam tempo e materiais para análise, e, finalmente também para cumprir com o papel de tornar científico o conhecimento.

Existe uma característica desses textos que apontam pesquisas que são trabalhadas coletivamente em grupos de pesquisa tanto institucionais como interinstitucionais, na maioria dos casos por egressos ou cursistas de pós-graduação, o que demonstra atenção da comunidade acadêmica para o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que são muitos e diversos os estudos sobre o Plano de Ações Articuladas, um mecanismo articulador relativamente novo de relações intergovernamentais no âmbito da educação, cuja implantação completou uma década.

As publicações em livros, no todo ou em parte, apresentam pelo menos duas formas de se relacionarem ao PAR: 1) publicações que discutem o PAR e sua relação com as políticas nacional e local, e 2) publicações com uma análise histórica/comparativa de planejamento educacional e dentre dela a descrição e análise do PDE/PAR.

Os textos discutiram federalismo, relações governamentais, planejamento educacional e financiamento da educação, e em boa medida, recuperaram os processos históricos constituintes da educação brasileira, tanto contextualizando com movimentos de reforma do estado, globalização, como descrevendo questões que levaram à aprovação de legislações. Esse exercício importante mantém e recupera a organização da educação brasileira, porém não é suficiente para afirmar que uma teorização sobre a implementação tenha sido alcançada.

O leitor que tiver acesso a essas obras poderá ter entendimento dos caminhos que os pesquisadores trilharam para compreender analisar a política PAR e seu movimento.

Convém ressaltar que pela complexa logística de localização dos materiais analisados, é possível que esses números apresentem imprecisão, mesmo assim, permite compreender como tem ocorrido a produção, apresentada em livros, no todo ou em parte.

REFERÊNCIAS:

- ARELARO, L. R. G.. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educ. Soc.** 2007, vol.28, n.100, pp.899-919.
- BARROSO, J.. Prefácio. In.: CARVALHO, L. M. **A construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal** – Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutorado realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012). Lisboa: Instituto de Educação da ULisboa, 2014. p. 5-11.
- BORDIGNON, G. et alli. **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2011.
- BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In.: SOUZA, D. B. de; MARTINS, A. M. (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 29-53.
- BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a.
- BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas**, Brasília: MEC, 2007b
- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE** – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.
- CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In STHEPANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e Memória da Educação no Brasil**. Vol III (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-28
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 921-946.
- FARENZENA, N. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012.
- FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituições Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001. 2 ed.
- FONSECA, M. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as práticas governamentais e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.. (Org.). **Planejamento educacional no Brasil no Século XXI**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 83-103.
- HORTA, J. S.B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil** (uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970). São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.
- JANNUZZI, P. de M. **Monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil e América Latina**: apontamentos conceituais, considerações metodológicas e reflexões sobre as práticas. Estudo Técnico nº 07/2013. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2013.
- LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas – perspectivas analíticas. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

SARAVIA, E.. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (orgs.) **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. vol. 1, p. 21-42.

SAVIANI, D.. Apresentação. In.: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.(Orgs). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 7-11.

SAVIANI, D.. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma Outra Política Educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D.. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, D.. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D.. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, n. 69, 1999, p. 119-136.

VIEIRA, S. L. Planejamento educacional – entre a tecnocracia e a democracia. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 195-209, 1998.

VILLANUEVA, L. F. A.. **La implementación de las políticas**. México: Editorial Miguel Angel Torrúa, 1993. Volume 4.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino para uma educação de qualidade: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação. **Revista Educação em Questão** (UFRN), v. 35, p. 98-119, 2009.

WERLE, F. O. C.; METZLER, A.M.de C. Planos federais de educação e sua repercussão nas instâncias subnacionais: a autonomização da educação básica pública. In: SOUZA, D. B.de; MARTINS. A.M. (Org.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. 1ed.São Paulo: Loyola, 2014, v. 1, p. 233-252.