

POLITICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS POLITICAS DE AÇÕES ARTICULADAS NO PERIODO DE 2008 A 2020

ANTONIO FLAVIO PEREIRA DE ALMEIDA, FRANCISCO HERBERT LIMA VASCONCELOS

Universidade Federal do Ceará - UFC
<flavioalmeida@alu.ufc.br>, <herbert@virtual.ufc.br>
DOI: 10.21439/conexoes.v15i0.2108

Resumo. O presente artigo propõe o debate sobre a ampliação das políticas públicas educacionais no âmbito da formação dos profissionais da educação básica. Sua metodologia é baseada em revisão bibliográfica e documental. Fundamenta-se a sua análise em artigos e legislação oficial, que é ratificada pelas diferentes concepções na Constituição Federal (BRASIL, 2016), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Problematisa a valorização dos profissionais do magistério, enfatiza os investimentos na formação continuada e os futuros impactos na melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas. Constata-se a necessidade de ampliação dos programas educacionais que permitam afastamento parcial e integral de professores, no efetivo exercício do magistério ou de funções de apoio e gestão escolar, para formação em nível pós-graduação e ampliação de disponibilidade de oportunidades nas universidades públicas como segunda formação.

Palavras-chaves: Educação Básica. Formação Continuada. Magistério. Política Multidimensional.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND THE IMPACT ON THE TRAINING OF BASIC EDUCATION PROFESSIONALS: THE NATIONAL EDUCATION PLAN AND THE POLICIES OF ARTICULATED ACTIONS IN THE PERIOD FROM 2008 TO 2020.

Abstract. This article suggests a debate about the expansion of education public policies in the context of basic education professionals formation. Its methodology is based on bibliographic and documentary review. Its analysis is based on articles and official legislation, which is ratified by different conceptions of Brazilian Federal Constitution (BRASIL, 2016), by Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), Joint Action Plan (PAR) and by National Education Plan (PNE). It problematizes the valuation of teaching professionals, emphasizing the investments in the continuing education and the future impacts on the improvement of public system education quality. It is observed that there is a necessity of expansion of education programs which allow partial and full removal of teachers, in the effective exercise of teaching or in supportive functions and in school management, for training at the postgraduate level and expanding the availability of opportunities at public universities as a second training.

Keywords: Basic Education. Continuing Formation. Teaching. Multidimensional policy.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de políticas públicas são fundamentais para a melhoria da qualidade educacional (CASTRO; AMADOR-PINEDA; NANEZ-RODRIGUEZ, 2019). No Brasil, o debate sobre

ampliação das políticas públicas (CARVALHO, 2018), voltadas à educação, nos últimos 25 anos, tem proporcionado inúmeros avanços e desenvolvimento nas áreas de formação de gestores e professores, na execução de programas suplementares e na maior transparência da aplicação dos recursos financeiros para manutenção e

conservação das unidades escolares.

O fortalecimento de políticas educacionais voltadas para “valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2016a), a criação de programas com transferência direta para entes federativos (BRASIL, 2016b), e a determinação de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (BRASIL, 2014a), no período de 2014 a 2024, também são benefícios decorrentes dessa discussão.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) consiste no planejamento de políticas educacionais multidimensionais (SANTOS, 2014, p.12-13), abordado na Constituição Federal (BRASIL, 2016a), em seu artigo 211, e na Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 8, que se refere ao regime de colaboração dos entes federativos.

Nesse contexto, a valorização dos profissionais da educação está fundamentada até o presente momento na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal. O PNE destaca, em sua meta 16, duas garantias aos professores da educação básica: a formação de 50% em nível de pós-graduação e a formação continuada em sua área de atuação.

Ao problematizar sobre a valorização dos profissionais do magistério, enfatiza-se que, para melhorar a qualidade dos professores, devem-se observar algumas questões fundamentais: a reestruturação dos currículos das licenciaturas e da pedagogia; a criação de planos de cargos e carreiras; a atuação do professor na sua devida área de formação ou disponibilidade de uma 2ª graduação, para adequar-se à realidade do sistema educacional em que está lotado; investimentos na formação continuada, aos níveis mais elevados de conhecimento e, principalmente, uma parceria com institutos e universidades públicas, que possibilite um diálogo em via dupla com troca de saberes e vivências, que venham contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo a refletir sobre como a política pública de valorização dos profissionais da educação tem contribuído para a melhoria do ensino público dos entes federativos. Para nortear este estudo, elegeu-se a metodologia que está baseada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram utilizados, como base, os artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, legislações e publicações oficiais e os dados abertos das plataformas do Governo Federal.

O artigo está estruturado em seis seções. Na seção introdutória, apresenta-se o cenário de políticas educacionais, que propiciam nossa reflexão sobre a pesquisa. Na segunda seção, abordam-se alguns trabalhos e le-

gislação relacionadas a essa temática. Em seguida, na terceira seção, são expostos os procedimentos metodológicos para análise de dados e documentos. Na quarta seção, ponderam-se os resultados obtidos e a discussão. Na quinta seção, são apresentadas as considerações finais. Ao final, na sexta seção, as referências bibliográficas.

2 FUNDAMENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos que versam sobre a educação, permitiu inúmeros avanços com relação à implementação de políticas públicas que atendam a demanda por melhoria na qualidade do ensino e na permanência no ambiente escolar. As diferentes políticas adotadas no âmbito da educação perpassam pela alternância de governos, ou seja, deixam de ser ações temporais, direcionadas a determinados segmentos, para atender os princípios instituídos na nossa Carta Magna.

No que diz respeito ao capítulo III (BRASIL, 2016a), em seu Art. 206, princípio V, que aborda as garantias de admissão ao magistério por via de “concurso público”, a implementação do Piso Salarial Nacional do Magistério e a definição de intervalo de tempo para entes subnacionais constituem um “plano de cargos e carreiras”. Para salvaguardar esse princípio, segue o Art. 211, que em regime de colaboração entre a União e os entes subnacionais, possibilita a ajuda técnica e financeira pautada na efetivação de metas estabelecidas de forma temporal por políticas de governo, ou de modo atemporal, por políticas de Estado já consolidadas (SANTOS, 2015, p. 8-10).

Desse modo, cabe ressaltar a legislação regulatória sobre a qual a Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 8, § 1º, evidencia a responsabilidade e a competência da União no direcionamento de normativas para a educação básica, no acompanhamento dos sistemas de ensino, no gerenciamento e execução de avaliações de educacionais de larga escala, para averiguar a qualidade do ensino (SOUSA; CASTRO, 2017, p. 883), e a incumbência da fiscalização dos insumos financeiros.

Quando os recursos transferidos diretamente pelo Ministério da Educação (MEC) não são suficientes para efetuar a prestação do serviço por parte dos estados e municípios, é necessário que a União desenvolva a sua função “redistributiva” e “suplementar” para garantir uma educação de qualidade (BRASIL, 1996).

A partir dos marcos regulatórios assentados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano Nacional de Educação (PNE), percebem-se propostas de políticas

públicas que podem ser enriquecidos ou descontinuados pela alternância de governos.

Nesse contexto, torna-se necessário entender a concepção de política pública para nos permitir duas reflexões: a primeira, que toda política, quer seja de Governo ou de Estado, parte dos interesses e reivindicações da sociedade civil, de modo que os gestores da política educacional possam elencar suas prioridades; ao passo que a segunda constitui-se de ações que visam a mitigar as vulnerabilidades de certas modalidades ou etapas de ensino, com ações reparadoras para determinados grupos ou segmentos sociais (CARVALHO, 2016, p. 4).

Neste artigo, debruça-se sobre as disparidades de receitas financeiras disponíveis para determinadas redes públicas de educação, com maior PIB per capita, em detrimento de outras, que ficam aquém de recursos, mas apresentam melhores indicadores de eficiência nos processos e no resultado dos investimentos esperados. Deste modo, reflete-se a opção do gestor público de fazer um gerenciamento dos recursos públicos com maior probidade e eficácia ou apenas implementar certas políticas públicas de governo (SANTOS, 2015, p. 8-9).

Para Santos (2015, p. 12-13), o planejamento de políticas educacionais multidimensionais permite atender vários segmentos e alçadas, de modo a constantemente se reexaminar enquanto “fenômeno social” e a reavaliar a efetividade dos resultados que são transientes.

No que concerne à educação brasileira, foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), com intuito de dar aporte financeiro e suporte técnico às solicitações dos entes federativos (SANTOS et al., 2020, p. 7).

Dessa forma, a utilização dos recursos é feita por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que transferem os recursos financeiros para as entidades municipais e estaduais, com base em normativas estabelecidas pelo MEC, que representa a pasta do governo federal, à qual compete a gestão pública direta no âmbito da educação.

Toda ação é realizada com base no aprendizado coletivo, seguindo um protocolo de três etapas. A primeira consiste no diagnóstico. Em seguida, é feita uma análise técnica. E, por fim, realizada a validação da implementação, que possibilita a transparência do processo por parte do ente subnacional e do MEC, que, por meio de suas secretarias, têm a responsabilidade de fiscalizar, subsidiar e colaborar com os sistemas educacionais municipais e estaduais.

O PAR está fundamentado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas “Compromisso de Todos pela Educação”, que no seu

Art. 8, no parágrafo § 3o, no eixo II, dá garantia de formação aos professores e profissionais da educação com base no regime de colaboração e de “apoio e assistência técnica e financeira da União junto aos entes subnacionais” (BRASIL, 2007; SOUSA; CASTRO, 2017, p. 886).

Sabe-se que empreender um programa ou projeto pode gerar certos obstáculos ou empecilhos na busca de promover o seu desenvolvimento e implantação, quer seja por descontinuidade governamental, devido à alternância de poder (SANTOS, 2015, p. 2), quer pela falta de capilaridade social.

Conforme Werner, Silva e Brandt (2019, p. 4), a discussão sobre a formação e o aperfeiçoamento de professores não é algo sem relevância, mas um assunto que concebe um tópico quando se pensa na qualidade da educação brasileira. Os recursos financeiros para investimentos na educação são sempre bem-vindos, mas nem sempre trazem a solução que o sistema ou rede de ensino necessita.

Para Nóvoa (2017, p. 1121-1122), a formação docente e sua profissionalização estão entrelaçadas, cabendo um novo olhar sobre o aprender a ser professor, cuja formação acadêmica, em nível de pós-graduação, desperta a cientificidade e a abertura de novas temáticas educacionais.

Neste artigo, vislumbram-se algumas ponderações, acerca da META 16 do PNE que, juntamente com a meta 15, 17 e 18 visam a prestigiar, reconhecer, valorizar e qualificar os profissionais de educação (SILVA, 2017, p. 9).

Ao mesmo tempo, a META 16 define um rumo traçado pelo Ministério da Educação, no sentido da qualificação acadêmica e científica do corpo docente dos entes subnacionais (BRASIL, 2011).

O PNE tem como meta crível para o período de 2008 a 2024, garantir a ascensão de até 50% dos professores da educação básica ao grau de pós-graduando. Deve-se, ainda, conceder uma formação contínua que garanta ao professor lecionar com especificidade em sua área de atuação. Ao aproximar-se dessas metas é possível atingir o objetivo inicial, que é a valorização dos profissionais na educação, mas com a ciência de que há muito ainda pela frente, no sentido de melhorar a qualificação profissional e acadêmica desses profissionais fundamentais para o desenvolvimento da nossa nação (SILVA et al., 2021, p. 8-9).

As imbricações aludidas na meta querem direcionar o professor regente de sala, em pleno exercício de sua função, a uma habilitação voltada a sua área de atuação, vigente em conformidade com a realidade da sua rede escolar, que presta serviço. As disparidades regionais

Tabela 1: Estimativa para alcançar a Meta 16 - PNE

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estimativa	24,6	24,4	24,5	26,14	27,89	29,76	31,76	33,88	36,15	38,58	41,16	43,92	46,86

Fonte: Tabela elaborada com dados das Notas Técnicas - PNE 2011-2020: Metas e Estratégias, pág.94, 2010 e Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - INEP, p.270, 2018.

acentuam a carência de certas áreas do conhecimento e, conforme aumenta a oferta do ensino regular, notam-se lacunas em certas modalidades de ensino e as etapas da educação básica, que tendem a agravar-se cada vez mais pelo desinteresse por cursos de licenciatura.

3 METODOLOGIA

A investigação do presente artigo optou por uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2011). Para análise dos dados referidos em artigos e portais, realizou-se uma abordagem quantitativa (MARCONI; LAKATOS, 2011). O estudo em análise focou na execução das demandas do PAR em alinhamento com o PNE, durante a implementação da META 16, do período de 2008 a 2020.

Para seleção de artigos que fundamenta a pesquisa, utilizou-se as seguintes palavras-chaves e expressões semânticas (Tabela 2).

Foram também utilizados os seguintes filtros nas pesquisas e os critérios de seleção dos artigos (Tabela 3).

Para a elaboração da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases de dados: Google Acadêmico (12 artigos) e SciELO Brasil (08 artigos). Após a seleção, foram avaliados 09 artigos completos para a discussão das experiências de implementação do PAR junto aos entes federativos. Foram considerados para estudo os artigos com maior relevância e os escritos em língua portuguesa. Também consultamos documentos oficiais e as plataformas da Capes, QEDu, e Todos pela Educação.

Cabe salientar que, para demonstrar a evolução da META 16 do PNE e os impactos da implementação do PAR, foram utilizados dados quantitativos, tendo como referência o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal incumbida do levantamento de dados educacionais junto ao MEC.

O estudo priorizou a seleção de artigos que comprovam a implementação do PAR por parte dos Estados e Municípios no período dos três ciclos do PAR de 2008 a 2020. Utilizou-se, ainda, o Relatório de Gestão – FNDE/ PAR 2017 para detalhar ações no contexto da

formação de profissionais em educação no ano de 2020.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A gestão dos recursos empenhados no PAR de 2008 a 2020

A demanda por recursos do PAR para investimentos em ações voltadas a mitigar o baixo rendimento escolar, quer seja nas avaliações externas quer em questões pontuais das redes públicas, somadas ao baixo IDEB, contribui para ação supletiva da União junto aos entes subnacionais.

Cabe ressaltar que a gestão educacional tem papel preponderante na alocação de recursos para formação continuada dos profissionais em educação. Destacando que alguns gestores municipais só aplicam na educação o que é previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 2016a), no Art. 12, que garante incremento de, no mínimo, 25% de receitas de impostos e da ação redistributiva da União.

Porém, os recursos que são arrecadados na esfera municipal não são suficientes e nem mesmo os recursos obrigatórios direcionados pelo governo federal, fazendo, dessa forma, com que os municípios tenham que recorrer ao regime de colaboração previsto em lei (BRASIL, 2016a; BRASIL, 1996).

Para melhor compreensão, fragmenta-se a análise dos dados dos recursos destinados aos PAR em duas abordagens distintas: a primeira, que versa sobre a sua totalidade de recursos destinados para os períodos de 2007 a 2016 e a segunda, que trata do período de 2017 a 2020.

A pesquisa analisou os três ciclos do PAR com a abrangência do 1º Ciclo de 2007 a 2010, enquanto o 2º Ciclo de 2011 a 2016 e finalizando com 3º Ciclo de 2016 a 2020.

A abrangência do PAR teve salto quantitativo no número de ações no ano de 2008, porém, acrescentou apenas R\$ 85.374.598,03 em recursos financeiros aplicados. No período de 2008 a 2009, ocorreram acréscimos em investimentos, ano após ano, de forma ascendente. Enquanto, no período de 2010, quase dobraram os investimentos em relação a 2009, valendo ressaltar que foram 3.195 atendimentos aos entes subnacionais.

POLITICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS POLITICAS DE AÇÕES ARTICULADAS NO PERÍODO DE 2008 A 2020

Tabela 2: String preliminar e a principal.

String preliminar	String principal
Plano de Ações Articuladas	
Formação Continuada “E” Educação Básica	PAR “E” Formação de Professores
Formação Inicial “E” Continuada	“E” Formação Continuada
Qualificação de Profissionais do Magistério “E” PAR “E” Meta 16 Do PNE.	

Tabela 3: Critérios de seleção de artigos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão	Critérios de Avaliação		
		1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Artigos de acesso aberto.	Artigos anteriores a 2016.			
Artigos publicados completos.	Artigos duplicados.			
Artigos revisados por pares.	Artigos de Congressos,	Leitura do título e resumo.	Analisou-se a implantação e execução de ações do PAR	Leitura completa dos artigos (metodologia, resultados e discussões)
Artigos com relato de experiências educacionais na educação básica.	Conferências, Encontros e Seminários.			
Artigos dos últimos cinco anos.				

Tabela 4: Recursos aplicados no PAR de 2007 a 2016.

Ano	Instituições estaduais	Municípios atendidos	Valores dedicados - Em R\$
2007	40	542	1.163.250.991,77
2008	48	1.317	1.248.625.589,73
2009	25	2.437	1.364.294.158,96
2010	41	3.154	2.458.316.510,83
2011	38	2.818	2.909.150.102,35
2012	70	4.190	8.049.801.681,51
2013	53	5.289	5.615.373.332,34
2014	36	4.960	5.604.857.799,59
2015	41	2.542	2.560.541.551,45
2016	25	1.791	1.505.065.601,01

Fonte: Tabela elaborada com dados de BRASIL (2019).

No 1º ciclo do PAR, o orçamento dedicado permaneceu de forma retilínea, e com viés de elevação dos investimentos, principalmente no final do ciclo para atingir as metas estabelecidas devido à precaução e responsabilização advinda do não cumprimento de alocação de recursos.

O salto qualitativo ocorreu em 2012, no segundo ano do 2º ciclo do PAR, tendo créditos abundantes para investimentos, enquanto, no ano seguinte, ocorreu o desinvestimento e ampliou-se o número de ações para 5.342. Porém, no período de 2011 a 2014, teve maior abrangência de ações em relação aos entes federativos, tanto em amplitude como em disponibilidade de recursos financeiros.

O prolongamento do 2º ciclo do PAR estendeu-se no interstício de 2015 a 2016, todavia, teve uma redução drástica em relação ao ano anterior e, posteriormente, diminuição no ano seguinte. Vale salientar que a crise econômica mundial, que ocorreu em 2013, só afetou o

Brasil diretamente após a Copa do Mundo de 2014 no Rio de Janeiro. Os reflexos desta mudança de aporte em educação acaba por acentuar as disparidades entre os entes subnacionais.

Para entender melhor o 3º ciclo do PAR, apresenta-se a Tabela 5 que demonstra a relação direta entre a previsão de gasto e sua execução de fato.

Tabela 5: Previsão orçamentária para execução do 3º Ciclo do PAR de 2016 a 2020.

Ano	Entidades	Valor empenhado
2017	1.480	R\$ 2, 051.026.023,13
2018	2.063	R\$ 1, 500.000.000,00
2019	2.188	R\$ 1, 400.000.000,00
2020	3.633	R\$ 1.528.530.699,67

Fonte: Tabela elaborada com dados do FNDE com base no Relatório de Gestão 2020 e Fonte: Simec -Módulo PAR (Jan., 2021).

Além dos recursos que são transferidos diretamente para as unidades escolares, temos ainda recursos suplementares, que contribuem para a melhoria da dinâmica escolar. A transição governamental de Michel Temer para Bolsonaro já apresentou uma redução de 100 bilhões nos recursos financeiros direcionados ao PAR. Então, há certeza de que indicadores educacionais, que necessitam de intervenções urgentes, devem ser afetados com tais reduções de recursos.

Nesse cenário catastrófico da Pandemia do vírus SARS-CoV-2, foram aplicados apenas R\$ 891.588.426,97 (SIMEC-Módulo PAR, Janeiro, 2021), que deveriam ter sido utilizados para compra de tablets, chromebooks, chips e planos de dados de internet banda larga para que alunos não fossem prejudicados na sua rotina escolar.

Além das reduções drásticas no valor de R\$ 636.942.272,70 (SIMEC-Módulo PAR, Jan., 2021), não foi realizada nenhuma compra de insumos educacionais ou implementação de ação no âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pelo MEC junto aos entes federativos, ficando sob a responsabilidade da rede pública de ensino a solução para atenuar a crise da falta de recursos e equipamentos. A inércia do MEC só demonstrou o descaso com educação, que deve ter por base a qualidade, conforme META 7 do PNE (2014).

Não obstante, ainda sobre a falta de atitude na gestão da crise sanitária, houve outro revés, que foi a redução de R\$ 416.363, 87 (SIMEC-Módulo PAR, Jan., 2021) da formação continuada dos profissionais em educação, demonstrando, assim, um verdadeiro descaso com a educação brasileira. Vale salientar que se perdeu uma ótima oportunidade de alinhar-se à META 16 do PNE de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014a) e à META 5 da BNCC de 2018 (BRASIL, 2014b). Porém, a previsão para 2021 é mais otimista para a formação, que tem estimado o valor de R\$ 1.610.409,21 (SIGEF- Orçamentário e Financeiro, Jan., 2021). Entretanto, não temos convicção de que esse recurso seja aplicado integralmente.

4.2 Comparativo da Formação continuada de professores - 2008 a 2020

Nossa reflexão sobre a evolução dos indicadores que tratam sobre a formação continuada dos professores está fundamentada nos dados do Censo Escolar do período de 2008 a 2020. A intervenção proporcionada por uma política pública educacional, no fluxo de um indicador de formação continuada, possibilita um crescimento na melhoria da qualidade do serviço prestado à comunidade.

A mudança mais perceptível foi relacionada ao ní-

vel de formação docente, com a diminuição no quadro permanente de professores com ensino fundamental em todas as quatro etapas da educação básica. Porém, ainda existem, nos quadros dos entes subnacionais, professores com formação de nível médio ou inferior, sendo mais preocupantes os dados da educação infantil (CAMPOS, 2018, p. 6) e dos anos finais do ensino fundamental.

No ano de 2020, uma grande questão, ainda a ser superada, é o percentual significativo de 11,3% de professores com nível médio ou inferior, lotados em salas de aulas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, apresenta-se uma situação que desperta uma grande preocupação sobre como estão sendo alfabetizados e letrados os alunos na fase mais significativa de sua formação escolar.

É importante destacar que os professores que lecionam na etapa do ensino médio apresentam um indicativo de crescimento ainda maior, apresentando o percentual de 97% com nível superior completo no ano de 2020. Em contrapartida, fazendo uma comparação com o ano de 2009, tem-se quase o dobro de professores com nível superior. Sabe-se que uma graduação ou licenciatura, em um determinado momento da vida profissional, é suficiente para exercício pleno da atividade do magistério (CAMPOS, 2018, p. 7-8), porém, a formação continuada deve ser elencada no sentido de desenvolver novas habilidades e competências, que estão previstas na BNCC (BRASIL, 2017).

O desafio ainda é muito grande comparado às décadas passadas, mas muita coisa mudou desde o ano 2007, com a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR), que é política pública redistributiva e complementar (BRASIL, 2016; BRASIL, 1996) que contribui na dimensão de formação continuada de professores da educação básica.

A qualidade da educação (SOUSA; CASTRO, 2017, p. 885) passa pelo melhor gerenciamento e execução dos investimentos na formação dos profissionais de educação e nos traz uma interrogação sobre como essas intervenções na formação continuada, que contribui para a valorização desses profissionais de importância máxima em alçar voos maiores na elevação do patamar científico e tecnológico do Brasil.

4.3 O dilema entre a previsão e a execução da META 16 do PNE

Observando os dois indicadores da META 16 do PNE, percebem-se as discrepâncias entre o que é previsto e o que é possível ser concretizado, conforme medidas adotadas pelo MEC, que tem função de articulação, o planejamento e o monitoramento de intervenções

Tabela 6: Previsão orçamentária do PAR - 2020

Iniciativa	Quantidade de Apoios realizados	Valor empenhado (Em R\$)	Valor pago total (Em R\$)
Formação de Profissionais da Educação	13	R\$ 849.519,34	R\$ 995.294,04

do Plano de Ações Articuladas (PAR).

No 1º Ciclo de implementação do PAR, entre os anos de 2008 a 2010, praticamente não ocorreram mudanças significativas. Vale destacar que ocorreu um prolongamento das etapas de diagnóstico e planejamento por parte do MEC, e um certo descompasso por parte dos municípios na execução de suas ações. Nesse momento de ajuste, notaram-se algumas fragilidades, como ausência de pessoal técnico especializado na gestão de pessoas e projetos e, também, a falta de clareza dos critérios utilizados para seleção, acompanhamento e gerenciamento dos projetos pelo MEC (BRASIL, 2016a, p. 367).

Quanto à análise dos dados da Meta 16A, que se refere ao nível de formação em pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*), foi possível observar que, nos anos 2008 (24,6%), 2009 (24,4%) e 2010 (24,5%), ocorreu uma tendência de um crescimento linear, sendo que, só partir do ano 2010, notou-se crescimento da variável de forma ascendente (BRASIL, 2016, p. 366). Porém, quando se aborda a Meta 16B, que trata da formação continuada, observa-se um crescimento exponencial entre os anos de 2010 a 2012 (BRASIL, 2016, p. 378), com uma posterior queda e um crescimento escalável.

Durante o ano de 2016, apenas 34,6% dos profissionais do magistério em atividade na educação básica apresentaram a titulação de pós-graduados, enquanto, no ano de 2020, o percentual foi para 43,4% (BRASIL, 2020a, p. 42-47), ou seja, mostrando um crescimento de 8,8% na qualificação acadêmica dos profissionais em educação. Seguindo a mesma tendência, tem-se um acréscimo de 6,6% no que se refere a formação continuada no mesmo período citado anteriormente.

Deveria ser avaliada no Censo Escolar, por meio de questionário de respostas do professor, a origem dos investimentos que vislumbram a melhoria desse fenômeno, que implica na formação de professores. Sabe-se que as quatro metas que dão ênfase à formação e valorização das profissionais em educação, estabelecidas no PNE, no decênio (2014 a 2024), ainda estão longe de se equipararem às referências em educação que o conjunto de países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresenta.

Fazendo uma comparação entre a estimativa do MEC, que tinha como meta prevista para a alcançar o

percentual de 46,86% de professores da educação básica com Pós-Graduação, para o ano de 2020, mas dados do Censo Escolar mostrou apenas 43,4% (BRASIL, 2020a, p. 42-47), tendo um déficit de 3,46%. Fazendo uma comparação com o Censo Escolar de 2008, que apresentou o percentual de 24,6% (BRASIL, 2016, p. 366-367), tem-se uma superavit de 18,8%.

Podem existir crises políticas e econômicas, mas existe uma previsão orçamentária para implementação das 20 Metas do PNE. Dessa forma, tanto o Tribunal de Contas da União (TCU) como a Controladoria Geral da União (CGU) deveriam monitorar e fiscalizar a execução dessas ações, visando à observância dos princípios da legislação em vigor, que versa sobre a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a).

4.4 Discussão com trabalhos relacionados

Para entender as políticas educacionais vigentes é necessário dialogar com os entes subnacionais, para vislumbrar o upgrade proporcionado pela política pública implantada pelo PAR.

4.4.1 Os artigos que demonstram a implementação do PAR por parte dos Estados e Municípios

Para Santos, Bueno e Ferreira (2017, p. 679-691), a implantação do PAR nos municípios de Nova Iguaçu, Duque Caxias, Belford Roxo e S. João de Meriti, que abrangem a região da Baixada Fluminense, no período de abrangência 1º ciclo do PAR (2008 a 2011), apresentou duas iniciativas significativas: o “Pró-Letramento e o Gestar”. Ambas tiveram continuidade, mesmo após a alternância de governo, mas não alcançaram o êxito previsto no plano.

É importante frisar que o MEC e municípios da Baixada Fluminense não conseguiram alinhamento de propostas de execução. Um bom exemplo dessa divergência foi a formação continuada para professores proporcionada pelo MEC, que acarretou um incômodo, devido à elevada carga horária do curso (SANTOS, 2017, p. 685 *apud* SANTOS, 2004, p. 14; SCHEIBE, 2010, p. 991). Outros obstáculos foram a corresponsabilidade do município em relação à replicação do formador-tutor e a disponibilização da infraestrutura para realização da

Tabela 7: Implementação do PAR em estados e municípios

Título	Autor (as)	Ano	Plataforma
Balanço das Avaliações Municipais do Plano de Ações Articuladas: Desafios Atuais Ao Desenvolvimento da Política Nacional PAR	Donaldo Bello de Souza Neusa Chaves Batista	2016	SciELO Brasil
Formação de Professores para a Educação Étnico-racial no Plano de Ações Articuladas (PAR)	Bartolina Ramalho Catanante Izadir Francisco de Oliveira	2020	Google Scholar
Formação para professores da educação de jovens e adultos do campo: Um estudo realizado no grupo de estudos e pesquisas movimentos sociais, diversidade e educação do campo e cidade (GEPEMDECC)	Lisângela Silva Lima Lizandra Silva Lima Arlete Ramos dos Santos Fátima Santa Fé Borges	2020	Google Scholar
Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: Tensões e acomodações	Sonia Regina Mendes dos Santos Belmira Oliveira Bueno Diego Ferreira	2017	SciELO Brasil
Plano de Ações Articuladas: Competências dos entes federados na sua implementação	Andréia da Silva Mafassoli Patrícia Souza Marchand	2017	Google Scholar
O Federalismo Educacional e o Plano de ações articuladas - PAR: a experiência de gestão no município Canavieiras – BA	Darluce Andrade de Queiroz Muniz Ana Paula Souza Báfica	2020	Google Scholar
O plano de ações articuladas em municípios paraenses: Incursões sobre a gestão educacional	Laurimar de Matos Farias Valeria Silva de Moraes Novais Maria Dayse Henriques de Camargo	2020	Google Scholar
Os Programas Educacionais do PAR nas Escolas do Campo no Território Sertão Produtivo-Bahia: entre avanços e desafios	Jamile de Souza Soares Arlete Ramos dos Santos	2020	Google Scholar
Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto Brasil [LIVRO]	Arlete Ramos dos Santos Cláudio Pinto Nunes	2020	Google Scholar

formação. Além disso, há a ausência de garantia da validação dos cursos em nível de pós-graduação para serem utilizados na ascensão funcional. A justificativa para o abono da formação por parte dos professores era jornada extra para complemento da renda, que foi contornada pelo município de Nova Iguaçu com a concomitância da formação no horário da carga horária de trabalho.

A investigação desenvolvida por Batista (2018, p. 11-19) teve como escopo a implantação do PAR entre os anos de 2008 a 2011, por parte do MEC e FNDE, em 142 municípios do Estado do Rio Grande do Sul, que apresentavam indicadores deficitários, sendo subdivididos em dois grupos: os municípios que necessitam de ações urgentes e os municípios que necessitam intervenções em curto período de tempo.

A articulação junto às instituições federais e os municípios ficou sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE/UFRGS), que possuía algumas atribuições, sendo essas o suporte técnico à gestão e o diagnóstico para implantação. Já a participação dos entes municipais não contribuiu para a efetivação dos conselhos escolares, criação e autonomia de um órgão regulador municipal de educação, autono-

mia das escolas, imposição do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelas municipais, eleição dos gestores escolares, sinalizando indicadores de desempenho abaixo dos anseios municipais e a perpetuação de grupos das oligarquias locais no poder municipal.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Catanante e Oliveira (2020, p. 5-9) retratou a experiência do município de Dourados, situado no Estado do Mato Grosso do Sul, que analisou as 29 ações a serem implementadas na primeira etapa do PAR, sendo prioritárias devido ao grau de ineficiência na prestação do serviço de qualidade na educação básica.

Na fase inicial de diagnóstico da formação docente, no quesito compreensão dos professores sobre as questões étnico-raciais, obteve pontuação 1, o que não constava na base de dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) e nem nas entrevistas *in loco* com professores da educação básica. Como a instrução principal de implantação do PAR está centrada no MEC, percebe-se a convivência do órgão fiscalizado ou aparecimento de critérios subjetivos e de pouca transparência para essa ajuda suplementar (FERREIRA, 2014, p. 621).

Por conseguinte, a pesquisa de Muniz e Báfica (2020, p. 8-12) abordou as ações do PAR no município

de Canavieiras, na faixa sudeste do Estado da Bahia, no período de 2008 a 2012. O MEC aprovou 103 ações nas quatro dimensões, sendo propostas 73 intervenções voltadas para formação dos profissionais da educação, e executadas apenas 02 ações de fato, ou seja, não obtendo êxito em sua finalidade. Destaque-se que o levantamento realizado pelo MEC só pode ser executado se houver vontade do município para sua execução.

Não obstante, as ações do PAR, desenvolvidas nas unidades escolares do espaço agrário da Bahia, na área que compõem o Território Sertão Produtivo, perpassam por entender a redução drástica de unidades escolares rurais no intervalo de 2010 a 2018. O arcabouço metodológico foi a pesquisa *in loco*, porém foi uma escolha de aplicação inviável, devido à grande quantidade de unidades escolares.

A solução encontrada para resolução da questão anterior teve uma perspectiva qualitativa, que selecionou exclusivamente para a pesquisa um grupo de unidades escolares pertencentes a 05 municípios. Para tornar equânime a pesquisa, foram entrevistados gestores escolares e os professores com intuito de ampliar o espectro e aprimorar as soluções previstas, visando a uma melhor execução e adequação às metas estabelecidas (SOARES; SANTOS, 2020, p. 3-6).

Ao mesmo tempo, a implementação do PAR no município de Itabuna, localizado no sul do Estado da Bahia, teve como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na zona rural. A rede pública apresenta a proposta do ensino da EJA, em três ciclos básicos de estudos para conclusão do ensino fundamental. Para correlacionar a pesquisa, foi observado que uma maior parte da equipe docente possuía como formação inicial o curso de pedagogia e pós-graduações em áreas diversas, tendo, algumas vezes, que acumular dupla função na escola: de professor e de gestor.

Diante dessa demanda, o PAR atendeu uma carência de formação continuada específica de forma inadequada, pois contou com todos os públicos e não atendeu, conforme os 12 professores participantes da pesquisa, a especificidade para modalidade EJA. A proposta de formação continuada foi pautada em dois momentos, ocorrendo o primeiro no período de 2013-2016 e o segundo 2017-2018. Em ambos os momentos, não contemplou a EJA (LIMA et al., 2020, p. 8-16).

Foi, ainda, realizado um estudo singular de produção acadêmica sobre o Projeto “As políticas educacionais do PAR em municípios da Bahia” (SANTOS; NUNES, 2020, p. 107), que teve como contexto a educação na região rural e observou teses de mestrados da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Teve

abrangência em doze municípios da Bahia e em áreas múltiplas do Rio Grande do Norte, Alagoas e Pernambuco. Além disso, a interinidade estudada foi de 2015 a 2020. Para análises do projeto foram realizadas duas abordagens: a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com diferentes profissionais da educação, pais e alunos.

O estudo do projeto apontou 67 ações elencadas no diagnóstico, voltadas à formação de professores e demais profissionais de serviço e apoio. A pesquisa constatou que existem algumas particularidades: a ausência de políticas canalizadas para “educação no campo”, professoras como chefe de família, professores que lecionam disciplina na qual não são habilitados, uma elevada faixa docentes com iminência de aposentadoria, a inexistência de formação para magistério, com itinerário voltado para o “espaço campesino”, a carência de investimentos em formação continuada e a subvalorização profissional do magistério (SANTOS; NUNES, 2020, p. 107-171).

Uma outra experiência inspiradora, de apoio técnico, foi do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação (NEPGE /UFRGS), que contribuiu para nortear a execução do PAR em 04 municípios do Rio Grande do Sul. A coparticipação da UFRGS na assessoria dos processos estruturados pelo MEC, junto aos municípios, aproximou a academia da práxis, rompendo com a bipartição entre teoria e prática. Convém uma precaução sobre essa dimensão, que versa sobre a formação de professores. Sua execução, no âmbito municipal, só ocorre após os encaminhamentos de “subsídios pedagógicos” do MEC (MAFASSIOLI; MAR-CHAND, 2017, p. 140-144).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, foram observadas as ações implementadas pelo Plano de Ações Articuladas, na perspectiva da formação docente e dos profissionais em educação, desde sua gênese até o ciclo atual de execução, de 2016 a 2020. Observou-se que os pilares que norteiam o PAR possuem fundamentos nas políticas instituintes e regulatórias e versam pela colaboração e cooperação entre os entes federativos. A leitura, na íntegra, de artigos relacionados com a temática demonstra diferentes espectros relacionados à gestão educacional e escolar, à docência, ao federalismo, ao planejamento, à execução e à intercessão entre vários programas intergovernamentais e fundos constitucionais, que contribuem para a melhoria da qualidade ensino e aprendizagem.

A pesquisa vislumbrou que a assistência técnica e financeira da União, representada pelo Ministério da Educação, ainda não possui a abrangência e capilari-

dade para transformar ou mitigar o quadro educacional brasileiro. As experiências de implementação do PAR, junto aos municípios, trazem resultados incipientes e irrisórios. As lacunas residem na falta de regulamentação e normativas claras que direcionem quem de fato deve receber os recursos financeiros e, também, a superação do dilema da falta de pessoal técnico para acompanhamento, fiscalização e avaliação de ações executadas. Não está evidente a responsabilização dos entes federativos e descentralização de atribuições, como, também, a presença efetiva da autogestão e da gestão participativa e democrática nas etapas de desenvolvimento do PAR.

A presente investigação não aprofundou sobre o montante de transferências de recursos financeiros da União para os entes federativos. A indisponibilidade de acesso a determinados dados sobre a temática e a permissão apenas de forma parcial nos portais de acesso aberto não são suficientes para aprofundar a eficiência e eficácia do objeto da pesquisa. Também, foram encontrados poucos artigos científicos sobre a participação do gestor escolar e da comunidade escolar no diagnóstico, planejamento e execução do PAR.

As futuras pesquisas poderão aprofundar a implementação do PAR de forma regionalista. Também, poderão averiguar como a “CULTURA DOS RESULTADOS” contribuiu no planejamento de ações do PAR. Além disso, poderão averiguar como tem ocorrido a contrapartida dos municípios nas diferentes etapas de execução do PAR, quais as contribuições das universidades e núcleos de pesquisa na assessoria técnica do diagnóstico e planejamento junto aos municípios e a análise, de forma comparativa, dos diferentes ciclos de implementação do PAR. Por fim, também poderão ser estudadas as limitações para efetivação e a articulação das ações do PAR desenvolvidas pelo Ministério da Educação.

Conclui-se que é essencial o aumento da disponibilização de programas educacionais que proporcionem os afastamentos parcial e integral de professores, no efetivo exercício do magistério ou de funções de apoio e gestão escolar. Isso se faz necessário para a formação em nível pós-graduação e ampliação de disponibilidade de oportunidades nas instituições públicas para segunda opção de formação.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, SciELO Brasil, v. 23, n. 1, p. 1–24, 2018.

BRASIL. **Lei nº .9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira no âmbito federal junto aos entes subnacionais, famílias e comunidade**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2007.

_____. **Notas Técnicas - PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014.

_____. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p. [Constituição (1988)].

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 460 p.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2**. Brasília: [s.n.], 2017. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação -2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 590 p.

_____. **PAR - Plano de Ações Articuladas. Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE**. Brasília: Assessoria de Educação Corporativa, 2019.

_____. **Censo Escolar: Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**. [Online]. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>.

_____. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: MEC-FNDE, 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/relatriodegestao/resultados-da-gest%C3%A3o/programas-ed-b%C3%A1sica/plano-de-a%C3%A7%C3%B5es-articuladas>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

_____. **CAPES - [2017 a 2019] Bolsas para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2021.

CAMPOS, M. M. Formação docente, infância (s) e educação infantil: um panorama no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas. **Laplage em revista**, Universidade Federal de São Carlos, v. 4, n. extra, p. 9–22, 2018.

CARVALHO, E. J. G. d. Política e gestão da educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 21, n. 41, p. 77–96, 2016.

CARVALHO, M. R. V. d. Perfil do professor da educação básica Brasília: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira, 2018. **Série Documental Relatos de Pesquisa**, v. 1, n. 41, p. 1, 2018.

CASTRO, C. R.; AMADOR-PINEDA, L. H.; NANEZ-RODRIGUEZ, J. J. Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Centro Internacional de Education y Desarrollo Humano (Cinde) y Universidad ..., v. 17, n. 1, p. 169–192, 2019.

CATANANTE, B. R.; OLIVEIRA, I. F. de. Formação de professores para a educação étnico-racial no plano de ações articuladas (par). **Revista Angolana de Extensão Universitária**, v. 2, n. 2, p. 68–85, 2020.

FARIAS, L. d. M.; NOVAIS, V. S. de M.; CAMARGO, M. D. H. de. O plano de ações articuladas em municípios paraenses: Incursões sobre a gestão educacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 67376–67392, 2020.

FERREIRA, E. B. Federalismo e planejamento educacional no exercício do par. **CADERNOS DE**

PESQUISA, SciELO Brasil, v. 44, n. 153, p. 602–623, 2014.

LIMA, L. S.; LIMA, L. S.; SANTOS, A. R. D.; BORGES, F. S. F. Formação para professores da educação de jovens e adultos do campo: Um estudo realizado no grupo de estudos e pesquisas movimentos sociais, diversidade e educação do campo e cidade (gepemdecc). **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 37213–37232, 2020.

MAFASSIOLI, A. d. S.; MARCHAND, P. S. Plano de ações articuladas: competências dos entes federados na sua implementação. **Revista@ mbienteeducação**, v. 4, n. 2, p. 134–146, 2017.

MARCONI, M. d. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, Revista e Ampliada, 2011.

MUNIZ, D. A. Q.; BÁFICA, A. P. S. O federalismo educacional e o plano de ações articuladas-par: a experiência de gestão no município canavieiras-ba. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 71209–71224, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, SciELO Brasil, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

QEDU. **Pessoas da Comunidade Escolar: Brasil – Professores**. [Online]. 2021. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, A. R. d.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020. 229 p.

SANTOS, I. B. d.; SANTOS, A. C. d. S. d.; MESQUITA, V. M.; LIMA, K. d. S. C.; FERNANDES, A. P. C. dos S. Plano nacional de educação e a formação de professores no estado do Pará: uma análise a partir da perspectiva dos gestores. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 30032–30045, 2020.

SANTOS, P. S. M. B. d. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage, 2015. 2. ed., rev. e ampl.

SANTOS, S. R. M. d.; BUENO, B. O.; FERREIRA, D. O plano de ações articuladas e as políticas de formação de professores na baixada fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**

em Educação, SciELO Brasil, v. 25, n. 96, p. 675–700, 2017.

SILVA, B. G. d. Uma análise crítica do plano nacional de educação. **Unisanta Law And Social Science**, v. 6, n. 1, p. 99–111, 2017.

SILVA, S. C. d. A.; RABELO, A. K. P. W.; SOUZA, C. d. M. O.; HABIBE, C. D. R.; HABIBE, F. H.; SANTOS, M. J. A. Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 21537–21554, 2021.

SOARES, J. D. S. U.; SANTOS, A. R. D. Os programas educacionais do plano de ações articuladas (par) nas escolas do campo no território sertão produtivo-bahia: entre avanços e desafios. In: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Feira de Santana: Anais ANPEd, 2020.

SOUZA, K. C. S.; CASTRO, A. M. D. A. Federalismo cooperativo e plano de ações articuladas (par)—algumas aproximações teóricas 1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, SciELO Brasil, v. 25, n. 97, p. 874–896, 2017.

SOUZA, D. B. d.; BATISTA, N. C. Balanço das avaliações municipais do plano de ações articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional par. **Educação em Revista**, SciELO Brasil, v. 32, n. 1, p. 105–131, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020.

WERNER, B.; SILVA, F. L. G. R. d.; BRANDT, A. G. O plano nacional de educação e a formação continuada de professores (as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da meta 16. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 8, n. 2, p. 221–232, 2019.