



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIA APLICADA -
GESTEC**

FERNANDA LIMA SOUZA

**EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO:
BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA PARA MELHORAR A
QUALIDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS MULTISSE-
RIADAS DO MUNICÍPIO DE ITAPICURU-BA**

**SALVADOR
2014**

FERNANDA LIMA SOUZA

**EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO:
BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA PARA MELHORAR A
QUALIDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS MULTISSE-
RIADAS DO MUNICÍPIO DE ITAPICURU-BA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Área de Concentração 1 – Gestão da Educação e Redes Sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Conceição dos Santos

Co-orientador: Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes

**SALVADOR
2014**

FERNANDA LIMA SOUZA

**EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA ALTERNATIVA PARA MELHORAR A QUALIDADE DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE ITA-
PICURU-BA**

Dissertação aprovada em _____, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na linha de pesquisa de Gestão da Educação e Redes Sociais, sob orientação da Profa. Dra. Elizabete Conceição dos Santos e co-orientação do professor Dr. Ivan Luiz Novaes.

Salvador, ___/___/2015

Profa. Dra. Elizabete Conceição dos Santos (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr.
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr.
Universidade Federal da Bahia

Aos meus, que tanto me acolhem, me aconchegam
me alimentam com sua paciência e amor.

AGRADECIMENTOS

O alinhar é uma técnica frequentemente utilizada pelas costureiras. A arte de harmonizar os tecidos, com a escolha da textura, formas e cores até chegar à arte final, estando assim à peça pronta para ser apreciada. Outras peças irão ser compostas, pois é a sua profissão, mas cada uma delas teve a sua singularidade, é única, com marcas e nós que só a costureira sabe identificar. E assim esta pesquisa foi sendo alinhavada na medida em que os tecidos foram escolhidos, não foi uma escolha fácil diante de tantas possibilidades, mas como toda costureira tem tipos de agulhas para cada alinhar, finas, grossas, pequenas, grandes, essa peça teve orientadores, que com todo o cuidado e paciência, aliás, muita paciência, foram tirando os nós que ficavam no meio da costura, a família, que me deu a base para ser uma costureira, aos meus lindos filhos que me fizeram acreditar que todos os problemas podem ser superados, ao meu companheiro que juntos superamos muitos nós e nos amigos que me acolheram, escutaram e incentivaram. Gente de todas as cores, texturas e formas. Tenho muito a agradecer, pela rica oportunidade, em ter essas agulhas e tecidos perto de mim. Quero também agradecer com muito carinho a Secretária de Educação do município de Itapicuru, pela confiança, oportunidade e amizade, a diretora do pólo investigado e aos professores entrevistados, sem esses atores esta peça não seria apreciada.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão
(FREIRE, 2006, p.90)

RESUMO

O campo é reflexo do seu contexto histórico social, que representa o descaso político enraizado nas decisões educacionais. Diante desse contexto, a pesquisa parte do conhecimento dialogado com outros autores e as situações emergenciais deflagradas na educação do campo em turmas multisseriadas. Portanto, a pesquisa teve o objetivo de encontrar elementos para delinear uma proposta de alternativa de atendimento às turmas multisseriadas compostas por alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, no intuito de melhorar a qualidade do processo de alfabetização desenvolvida nesse ciclo de ensino. Dessa forma, parte da seguinte pergunta: que estratégias de atendimento educacional podem ser desenvolvidas pela SEDUC de Itapicuru com o intuito de contribuir para o processo de alfabetização das classes multisseriadas? Partindo dessa pergunta, foi necessário explorar os conteúdos dos diversos documentos sobre política de atendimento educacional, divulgados a partir da Conferência Nacional da Educação do Campo de 1998 e de 2004 até 2013; levantar informações sobre o contexto das turmas multisseriadas no Brasil e sobre o processo de alfabetização nessas escolas. A pesquisa tem base qualitativa, em diálogo com Boaventura (2011) e Freire (2007), e se caracteriza como estudo de caso, de acordo com Yin (2010). Nesse sentido, a análise dos dados buscou estabelecer uma visão articulada entre as normatizações nacionais e a conjuntura local. Sendo assim, foram desenvolvidos níveis, articulados com análises do contexto social e histórico da política de atendimento à educação no campo, análise social, pedagógica e geográfica do contexto de investigação e análise da perspectiva dos sujeitos envolvidos no contexto de investigação.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação do campo. Turmas multisseriadas. Sistema Educacional.

ABSTRACT

The country side is a reflection of its own social historical context, represented by the political neglect rooted in educational decisionmaking. In this context, the research takes initial reference on the knowledge articulated in dialogue with other authors and emergent situations triggered in the field of education in multigrade classes. Therefore, the study aims at finding elements to outline an alternative proposal for attending multigrade classes, composed of students in preschool and early grades of elementary school level, in order to improve the quality of the literacy process in this educational cycle. Thus, we propose following research question: What strategies for providing educational service can be developed by the Secretary of Education (SEDUC) of Itapicuru in order to contribute to the process of literacy in multigrade classes? Based on this question, it was necessary to explore the contents of various documents on educational policy, which were released in the National Conferences on Rural Education of 1998 and from 2004 to 2013; gather information about the context of multigrade classes in Brazil and the process of literacy in these schools. The research has qualitative approach, in dialogue with Boaventura (2011) and Freire (2007), and is characterized as a case study according to Yin (2010). In this sense, data analysis sought to establish an articulated vision of national norms and local circumstances. Thus, levels were developed, in conjunction with analysis of the social and historical context of educational policy for the country, social, pedagogical and geographical analysis of the context of research and analysis from the perspective of the subjects involved in the research context.

Key words: Literacy. Rural Education. Multigrade Classes. Educational System.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Descrição do contexto da pesquisa	17
Figura 2: Níveis de análise da pesquisa	18
Figura 3: Níveis das análises realizadas na pesquisa e situação do foco da pesquisa em relação a esses níveis	31
Figura 4: Mapa I - Localização geográfica das escolas do Polo Educacional II do Município de Itapicuru/BA 2015	63
Figura 5: Organização da sala do Professor (P3)	78
Figura 6: Rotina diária – Professor P3	79
Figura 7: Gênero textual receita de bolo / Professor P2	81
Figura 8: Mapa II – Localização geográfica das escolas do Polo Educacional II do Município de Itapicuru/BA, 2015	101
Figura 9: Distância em Km entre as escolas da Área 1	102
Figura 10: Mapa III – Localização de escolas da área 1	103
Figura 11: Fachada do prédio da escola do Limoeiro	105
Figura 12: Escola de Limoeiro em desenho de autoria de um artista local	105
Figura 13: Fachada do prédio da escola do Cajueiro Grande ...	105
Figura 14: Sala de aula da escola do Cajueiro Grande	105
Figura 15: Comunidade Maria de Matos	106
Figura 16: Fachada do prédio da escola da comunidade de Maria de Matos	106
Figura 17: Sala de aula da escola de Alecrim	106
Figura 18: Fachada do prédio da escola de Alecrim	106
Figura 19: Distância em Km entre as escolas da Área 2	109
Figura 20: Mapa IV – Localização das escolas da Área 2	110
Figura 21: Fachada do prédio da escola Caatinga de Cima	112
Figura 22: Sala de aula da escola da Caatinga de Cima	112
Figura 23: Fachada (a) do prédio da escola da Terra Vermelha	112
Figura 24: Fachada (b) do prédio da escola da Terra Vermelha ...	112
Figura 25: Sala de aula do prédio da escola da Várzea dos Potes	112
Figura 26: Fachada do prédio da escola da Várzea dos Potes ...	112
Figura 27: Distância em Km entre as escolas da Área 2	115
Figura 28: Mapa V – Localização das escolas da Área 3	115
Figura 29: Fachada do prédio da escola do Retiro em reforma	117
Figura 30: Garagem onde os alunos estudavam	117

Figura 31: Sala de aula da escola do Cassange – Celebração da Missa	117
Figura 32: Fachada do prédio da escola do Cassange	117
Figura 33: Fachada do prédio da escola do Cassaça	118
Figura 34: Sala de aula da escola do Cassaça	118
Figura 35: Distância em Km entre as escolas da Área 4	120
Figura 36: Mapa VI – Localização das escolas da Área 4	121
Figura 37: Fachada da escola de Água Fria	122
Figura 38: Sala de aula de aula da escola de Água Fria	122
Figura 39: Distância das escolas da Área 5	125
Figura 40: Mapa VII - Localização das escolas da Área 5	125
Figura 41: Portão que dá acesso ao prédio escolar e à casa particular	126
Figura 42: Fachada do prédio escola da Faz. João Porto	127
Figura 43: Sala de aula da escola da Faz. João Porto	127
Figura 44: Distância das escolas da Área 6	129
Figura 45: Mapa VIII – Localização das escolas da Área 6	129
Figura 46: Fachada da escola do Calembá ao lado do cemitério ..	130
Figura 47: Fachada da casa do dono do terreno	131
Figura 48: Fachada da lateral da escola fotografada em frente à casa do dono do terreno	131
Figura 49: Fachada da escola do Calembá	132
Figura 50: Fachada da escola do Tororó	132
Quadro 1: Valor do repasse para as escolas do campo fixados no Programa Dinheiro Direto da Escola PDDE Campo de 2012	45
Quadro 2: BRASIL – Média de anos de estudo da população de 18 a 24 anos de idade por localização – 1996 e 2011	50
Quadro 3: Itapicuru. Quadro comparativo – escola rural/escola urbana	63
Quadro 4: Formação e condições de trabalho dos professores entrevistados no Polo Educacional II do município de Itapicuru, 2014	77
Quadro 5: Rotina didática do Pacto Estadual/BA	81
Gráfico 1: Itapicuru-BA. Frequência escolar por faixa etária – 1991-2010	68
Gráfico 2: Itapicuru-BA – Matrícula da Educação Infantil, 2011-2013	68
Gráfico 3: Itapicuru - Percentual de alunos aprovados,	

reprovados, evadidos e transferidos nas escolas da Área 1 do Polo educacional II	108
Gráfico 4: Itapicuru – percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos nas escolas na Área 2 do Polo II	113
Gráfico 5: Itapicuru – Percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos nas escolas na Área 2 do Polo II	119
Gráfico 6: Itapicuru – Percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos da escola 8 do Polo educacional II ...	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de desenvolvimento educacional
PNAIC	Pacto Nacional da alfabetização na Idade Certa
PRONERA	Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSF	Programa Saúde na Família
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNEB	Universidade de Educação da Bahia

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	13
DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE ANÁLISE	19
PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS ...	19
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO	21
2 A MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM A PROBLEMÁTICA DAS CLASSES MULTISSERIADAS DE ITAPICURU	23
3 EDUCAÇÃO RURAL/EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: UMA BREVE HISTÓRIA, SUAS QUESTÕES E PROBLEMAS ATUAIS	32
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	33
3.2 AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE 1998 E 2013	37
4 A ESCOLA MULTISSERIADA: UMA CARACTERÍSTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONFLITOS E POSSIBILIDADES	49
4.1 CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS OU ESCOLAS MULTISSERIADAS	50
4.2 A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS	52
A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS	54
5 A PESQUISA DE CAMPO: SEU CENÁRIO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	61
5.1 O CENÁRIO DO CAMPO DE PESQUISA: SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE ITAPICURU	62
5.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	73
6 OLHARES DIVERSOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS	74
6.1 O OLHAR DO PROFESSOR	75
6.1.1 Características dos professores e condições de trabalho..	75
6.1.2 A atuação no contexto: como fazem para alfabetizar em turmas multisseriadas	78
6.1.3 Dificuldades encontradas para alfabetizar	83
6.1.4 Sobre como a Secretaria Municipal de Educação pode-	

ria contribuir para melhorar a qualidade da alfabetização em turmas multisseriadas	86
6.2 O OLHAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA A SITUAÇÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS	89
6.2.1 Entraves que a Secretaria Municipal de Educação encontra para oferecer alfabetização de qualidade nas turmas multisseriadas	89
6.2.2 Dificuldades para acompanhar pedagogicamente os professores em turmas multisseriadas	90
6.2.3 Aspectos históricos e sociais da educação municipal que interferem na efetivação da educação com qualidade em turmas multisseridas	93
6.2.4 Planos e projetos que a Secretaria Municipal de Educação pretende desenvolver para uma alfabetização de qualidade em escolas mutisseriadas	97
7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS NO POLO II POR ÁREAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR DELIMITADAS NA PESQUISA	100
7.1 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 1	102
7.2. CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 2	109
7.3. CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 3	114
7.4. CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 4	120
7.5. CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 5	124
7.6 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 6	128
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	140
ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO



Foto: Ana Maria Santos

Respirar no presente perfeito, cantar no coro das esferas, dançar na ciranda do mundo, rir com eterno riso de Deus, é o que nos cabe como parte da felicidade. Muitos só têm isso uma vez, muitos poucas vezes, Mas quem viveu não foi feliz só por um instante, pois levou consigo algo desse brilho e melodia, dessa luz da alegria atemporal.

Hermann Hesse

O campo é reflexo do seu contexto histórico, social e econômico. Porém a ausência de políticas públicas levou os moradores da zona rural, em pleno século XIX, a buscar melhores condições de vida na cidade. Com pouco sucesso, retornam para o campo e se deparam com os latifundiários, dando origem aos sem-terra.

Depois de várias décadas e de vários outros surtos de migração, surgem os movimentos sociais, cujos avanços contribuíram para incorporar a educação no campo aos outros dispositivos de política educacional.

No entanto, mesmo com os avanços na política educacional do campo, os mais baixos índices de desigualdade social e educacional estão no meio rural, apesar da Constituição Brasileira de 1988 promulgar o ensino universal e igualitário. Os dados demonstram que as escolas localizadas no meio rural estão profundamente em desvantagem em relação às escolas urbanas. Entre 1996 e 2011 a média de estudo da população acima de 15 anos no contexto rural era 4,8, já no meio urbano era 8,2 (IBGE/PNAD).

Isso só evidencia a importância de mais investimento na educação do campo e, principalmente, nos anos iniciais da educação básica, pois, como consta do documento do Projeto Base da Escola Ativa (Brasil, 2010, p. 06), em 2008, as escolas com classes multisseriadas correspondiam a 56,45% das escolas do campo no Brasil as quais apresentam carência de acompanhamento pedagógico, pouca estrutura física, baixo desempenho escolar e elevadas taxas de distorção idade-série.

Apesar do descaso político educacional, o espaço pedagógico com turmas multisseriadas é um local rico de estratégias educativas; faltam, porém, pesquisas acadêmicas, investimento político educacional e organização administrativa e pedagógica dos municípios para que esse espaço seja reconhecido e validado pela sua relevância na educação.

Os professores em turmas multisseriadas trazem, no seu contexto prático/pedagógico, estratégias positivas que muitas vezes não são socializadas, investigadas. Muitos deles, inclusive, não têm consciência da importância desse papel intelectual que exercem ao criar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Em um levantamento das teses e dissertações sobre turmas multisseriadas realizadas no Brasil entre 1987 e 2008, Cardoso (2010, p.272), encontrou, em 1987, apenas uma pesquisa que se enquadrava nesse tipo de texto; no período de 1993 a 1999, encontrou 11 trabalhos e, no período de 2000 a 2008 encontrou 37 textos acadêmicos que se enquadravam nesse tipo de trabalho. Diante disso, concluiu que, mesmo com o aumento significativo das pesquisas em turmas multisseriadas, ainda são poucas as pesquisas realizadas com ênfase nesse tema no Brasil.

Além da escassez de pesquisas, o que resulta na inexistência de conhecimentos sólidos

para a gestão pedagógica e administrativa das classes multisseriadas, as constantes mudanças na legislação que normatiza a política de atendimento para uma educação do campo dificultam a ação dos municípios, os quais são permanentemente obrigados a adequar a sua atuação às normas vigentes, emanadas da esfera federal.

Portanto, a relevância social desta pesquisa encontra-se na escassez de conhecimentos derivados de estudos acadêmicos sobre o tema e na possibilidade de fornecer elementos para fomentar, nas secretarias municipais de educação, uma reflexão pautada na intenção de melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas ou turmas multisseriadas no campo.

O principal objetivo desta pesquisa foi o de utilizar o conhecimento acadêmico científico para aperfeiçoar as atividades da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itapicuru-Ba voltadas para a educação do campo. Dialogando com atos da legislação nacional, normas e propostas políticas, administrativas e pedagógicas da SME de Itapicuru, textos de diversos autores e com as informações obtidas na pesquisa de campo, buscou-se encontrar elementos para delinear uma proposta de alternativa de atendimento às turmas multisseriadas compostas de alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no intuito de melhorar a qualidade do processo de alfabetização desenvolvida nesse ciclo de ensino.

Dessa forma, parte-se da seguinte pergunta: que estratégias de atendimento educacional podem ser desenvolvidas pela SME de Itapicuru com o intuito de contribuir para o processo de alfabetização das classes multisseriadas? Para responder a essa pergunta, foi necessário tomar conhecimento dos aspectos macrorrelacionados com a questão. Assim, foi preciso: explorar o conteúdo dos diversos documentos sobre política de atendimento educacional, divulgados a partir da Conferência Nacional da Educação do Campo de 1998 e de 2004 até 2013; levantar informações sobre o contexto das turmas multisseriadas no Brasil e sobre o processo de alfabetização nessas escolas.

Com relação à realidade local, foi necessário:

- conhecer como as escolas do campo estão organizadas e geograficamente situadas;
- analisar como os professores se organizam pedagogicamente no espaço rural, no sentido de atender ao processo de alfabetização nas turmas multisseriadas, identificando as dificuldades e estratégias no agrupamento de alunos da educação infantil com o ensino fundamental;
- identificar os entraves que a SME de Itapicuru apresenta para a realização, com qualidade, da alfabetização nas escolas multisseriadas do campo.

Do ponto de vista metodológico, este estudo está referenciado na abordagem qualitativa.

va de pesquisa. Não obstante, recorro a dados objetivos sobre a infraestrutura pedagógica em foco para balizar nossas análises e interpretações.

Nesse sentido, a investigação parte do pressuposto de que a sociedade passa por contínuas transformações culturais e políticas, caracterizando uma realidade não linear. Porém, mesmo nesse estado de constante de mudança, é possível identificar e delinear estratégias de gestão com base na perspectiva dos sujeitos inseridos na dinâmica social, os quais são importantes fontes de informação sobre a realidade circundante. Ao analisar o fenômeno sob essa perspectiva, é possível conhecer e agir sobre a realidade, de forma consciente, possibilitando a redução dos problemas sociais emergentes.

Boaventura (2011) sugere que um possível marco do pensar contemporâneo seja a reafirmação de alguns valores, tais como a relação do homem com a natureza, ecologia e sustentabilidade, posturas dialógicas que desprezam o autoritarismo diretivo e discriminatório, o resgate ao valor da solidariedade, o consumo e sua relação com o poder midiático, tecnologias inteligentes e conhecimento técnico, além da valorização do senso comum e da cultura oral.

Com efeito, as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais e pesquisadores de educação no campo afinam-se aos valores referidos por Boaventura (2011) ao sinalizarem a política do agroextrativismo e o atual modelo educacional como características urbanas no meio rural, as quais desqualificam e desvalorizam a identidade do campo. Por outro lado, as pesquisas desenvolvidas sobre educação no campo vêm trazendo resultados positivos na ratificação da importância do campo para a sociedade, valorizando as pessoas que lá habitam e enfatizando que elas são fazedoras de importantes conhecimentos técnicos que fortalecem os valores da solidariedade e da relação do homem com a natureza.

Consoante essa perspectiva, a pesquisa apresenta possibilidade de pensar estratégias de gestão para o atendimento pedagógico realizado pela SME de Itapicuru, as quais tenham como princípio a valorização da identidade do campo e principalmente a inclusão pedagógica de crianças em processo de alfabetização.

Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) lançam luz sobre a operacionalização de abordagens qualitativas de investigação quando apresentam características essenciais desse tipo de pesquisa. Dentre as características citadas pelos autores, destaco quatro que balizam o estudo em tela: i) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; ii) os dados coletados são, na maioria, descritivos e interpretativos; iii) o investigador se interessa mais pelo processo e pela sua descrição e interpretação do que pelo produto; iv) o foco do pesquisador é o significado dado pelas pessoas, e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De modo mais específico, pode-se caracterizar esta pesquisa como um estudo de caso, por delimitar uma organização a ser investigada. De acordo com Yin, (2010, p.39), o estudo de caso é um método utilizado quando se deseja entender um fenômeno da vida real a partir de uma abordagem empírica. Assim, estudos dessa natureza visam investigar em profundidade um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real, sendo especialmente recomendado quando os limites entre o fenômeno e seu contexto não são claramente evidente (YIN, 2010).

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente o estudo de caso, é um método de pesquisa comum na psicologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. (YIN, 2010 p.24)

Portanto, esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso que visa propor, em estreita articulação com a SME de Itapicuru-Bahia, base para a construção de alternativas de atendimento às turmas multisseriadas, com intuito de melhorar o processo de alfabetização nas escolas localizadas no Polo II do município.

Do ponto de vista da abrangência do estudo, a figura 1, abaixo, apresenta de forma esquemática o *lôcus* da pesquisa, representado pela área destacada, evidenciando que o objeto de estudo foi a escola multisseriada, no contexto da educação no campo, e sob a administração de um secretaria municipal que, por sua vez, encontra-se dentro de um contexto nacional submetido a uma legislação federal.

Figura 1: Descrição do contexto da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Durante a coleta e análise dos dados, alguns pressupostos metodológicos foram adotados para direcionar o olhar epistemológico do pesquisador no contexto estudado. Em todo o caminhar da pesquisa, a compreensão do sujeito foi balizada pela noção freireana de homem e mulher, como seres em constantes transformações, que interagem no espaço e tempo de modo a refletirem sobre as ações na práxis (FREIRE, 2007).

O respeito e a valorização aos saberes locais, à criatividade, à ingenuidade e à criticidade também foram aspectos relevantes no diálogo e nas observações desenvolvidas durante as visitas às comunidades, junto aos professores e à equipe da SME. Segundo Freire;

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica no compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, p.29, 2007)

O respeito à ingenuidade favoreceu o cuidado e a valorização ao saber construído no ambiente estudado. Tais atitudes serviram de guia para o desenvolvimento da pesquisa.

Freire (2007) evidencia o papel do professor no exercício da sua profissão, como um ser em constante transformação, de quem se exige rigorosidade metódica, respeito aos saberes, criticidade, estética e ética. Assim como Freire enfatiza essas atitudes para o bom desempenho do professor, adoto a mesma postura na interação com o ambiente estudado.

Nesse sentido, a análise dos dados buscou estabelecer uma visão articulada entre as normatizações nacionais e a conjuntura local, na qual as ações devem ser implementadas. Sendo assim, foram desenvolvidos níveis de análise articulados no organograma abaixo (FIGURA 2):

Figura 2: Níveis de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE ANÁLISE

1º Análise do contexto social e histórico da política de atendimento a educação no campo: contexto sócio-histórico e político que circula a esfera nacional, para o desenvolvimento da política pública de educação no campo; seus conflitos, avanços e conquistas legais.

2º Análise social, pedagógica e geográfica do contexto de investigação: evidencia as condições de atendimento pedagógico nas turmas multisseriadas com crianças em processo de alfabetização atendidas em agrupamentos que incluem educação infantil e ensino fundamental; localização geográfica e demográfica da localidade escolar.

3º Análise da perspectiva dos sujeitos envolvidos no contexto de investigação: rede de significados articulados construída durante o trabalho *in loco* e interação com o ambiente estudado, envolvendo atores da Secretaria Municipal de Educação, das escolas multisseriadas no campo, comunidade e agente de saúde local.

PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

Para contemplar os níveis de análise supracitados, desenvolvo procedimentos para a coleta de dados que contemplam as categorias analisadas. Para os níveis de análise 1 e 2, foram utilizadas a análise documental e a observação. No que tange ao nível 3, foram utilizadas as técnicas de entrevista e observação.

De acordo com Laville e Dionne (2008), a pesquisa documental pode ser realizada conforme a seguinte estrutura:

[...] os documentos apontam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, critica-los, isso é, julgar sua qualidade, em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categoriza-los [...] Onde nesse caso traçar o limite entre a coleta e a análise? Por atribuir um código, associar a uma categoria, já é a analisar, ou até interpretar. Para simplificar, pode-se dizer que a coleta de informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações selecionadas aquelas que parecem pertinentes. (LAVILLE; DIONNE, 2008, p.167-168)

Assim, na análise documental foram explorados os conteúdos dos diversos documentos sobre política de atendimento educacional, divulgados a partir da Conferência Nacional da Educação do Campo, de 1998 a 2013, bem como documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que se referem à organização do Sistema Municipal para atender à educação no campo.

Para tais documentos foram atribuídos códigos, por cada elemento a ser estudado, analisado e interpretado. Em alguns casos os textos foram transcritos diretamente dos documentos, no intuito de apresentar ao leitor informações originais.

Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa foram os professores do Polo II, a gestão da SME de Itapicuru e alguns representantes da comunidade investigada.

No que se refere aos professores, Tardif (2011) sugere que nos primeiros cinco anos de profissão eles adquirem a experiência fundamental para o exercício do magistério, possibilitando que se sintam mais seguros em relação ao seu trabalho. Assim, foram entrevistados os professores com mais de cinco anos de experiência em classe multisseriada, que trabalham com o agrupamento de crianças da educação infantil e ensino fundamental e que são reconhecidos institucionalmente e pela comunidade como professores comprometidos com trabalho que desenvolvem.

A opção por esses critérios se deu pela compreensão de que, para elaborar uma proposta cujo fim é fortalecer o processo de alfabetização em classes multisseriadas, é importante entender como o professor se organiza nesse espaço no intuito de alfabetizar.

Quanto à gestão da Secretaria Municipal de Educação, entrevistei atores que julguei essenciais no processo de gestão das escolas, ou seja, a secretária municipal de educação e a coordenadora pedagógica. O foco das entrevistas foi perceber as dificuldades que a gestão da Secretaria Municipal de Educação encontra na alfabetização em escolas multisseriadas.

No que tange à comunidade, foram entrevistados pais de alunos que frequentam as escolas do Polo II. Essa escuta voltou-se para a exploração da perspectiva da comunidade em relação ao trabalho pedagógico desenvolvida pela escola.

Para a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, foram utilizadas as técnicas de entrevista não estruturada e semiestruturada. Para Laville e Dionne (2008), a entrevista semiestruturada se caracteriza quando o investigador apoia-se em um ou vários temas e, mesmo, em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente para improvisar em seguida suas outras perguntas, em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor. Nesse sentido, utilizei o roteiro de entrevistas (APÊNDICE B) para a coleta de dados junto aos professores das escolas do Polo II.

A entrevista não estruturada foi utilizada com a secretária de educação, a coordenadora pedagógica e alguns representantes da comunidade. De acordo com Laville e Dionne (2008), nesse caso, a entrevista apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais no intuito de improvisar em seguida outras perguntas, em função da intenção do pesquisador.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro é a introdução, no qual estão informações gerais sobre o tema da pesquisa, seu objeto, objetivos, metodologia e princípios que nortearam as diversas atividades realizadas.

No segundo capítulo apresenta-se a problemática das classes multisseriadas de Itapicuru-Ba, em articulação com a descrição das atividades profissionais ali realizadas pela pesquisadora, de modo a demonstrar o envolvimento com o tema da pesquisa e a origem do interesse por ele.

No terceiro capítulo, *Educação rural/educação no campo no Brasil: uma breve história, suas questões e problemas atuais*, a partir de documentos do Conselho Nacional de Educação e de um diálogo com Benjamin (2000), Caldart (2000), Azevedo (2001), Fernandes (2006), Cavalcante (2007), Molina (2011) e Reis (2011), são abordados aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos essenciais para a compreensão da evolução da política educacional do campo e dos entraves para a sua implantação no município.

O quarto capítulo, denominado *A escola multisseriada: uma característica da educação do campo conflitos e possibilidades* trata da organização das turmas multisseriadas no Brasil, analisa as especificidades e dificuldades enfrentadas pelos professores, discute, com base em Hage (2010), o perfil das turmas unidocentes e tece considerações sobre a concepção de alfabetização a partir dos conceitos propostos ou discutidos por Teberosky e Emília Ferreira (1980), Soares (1985) e Weisz (1990). Também traz referências sobre o programa Escola Ativa, único especificamente voltado para as turmas multisseriadas oferecido pelo MEC.

O quinto capítulo relata a pesquisa de campo. Tem início com concepções epistemológicas do sistema educacional e planejamento, descrição do cenário da pesquisa, o município de Itapicuru, no qual se insere o Polo Educacional II, onde a pesquisa foi realizada, e prossegue com a indicação dos procedimentos adotados para levantar informações. O capítulo foi

dialogado com Cunha (2009) Novaes (2012), Santana (1997) e Saviane (2012)

O sexto e sétimo capítulos trazem os resultados das entrevistas realizadas com professores do Polo II e gestores da SME de Itapicuru e a descrição da análise das informações para cada uma das seis áreas de atendimento educacional delimitadas no Polo II, a partir do agrupamento das escolas segundo a distância existente entre elas. Fazem parte do item mapas construídos para representar a distribuição geográfica das escolas do polo estudado.

Sempre que possível, foram incluídas na introdução de cada capítulo e seções que abordam as áreas de atendimento educacional fotografias que retratam o cotidiano das escolas e dos moradores do campo.

2 A MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM A PROBLEMÁTICA DAS CLASSES MULTISSERIADAS DE ITAPICURU



Foto: Ana Maria Santana

Itapicuru é considerado o município mais pobre da Bahia, apresentou, em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,486, mesmo sendo a educação a dimensão que mais cresceu em termos absolutos (com o crescimento de 0,200)¹. No entanto, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano de Brasil, 74,98% da população de 18 a 24 anos do referido município não frequentava escola, 39,05% do total da população acima de 15 anos era analfabeta, 43,71% dos quais estavam localizados na zona rural (PNUD, 2010).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Itapicuru apresentou, em 2011, o IDEB de 3,4 e fluxo escolar de 0,78, o que significa que de cada 100 alunos 22 não foram aprovados. Em 2013 o IDEB foi de 3,3 (INEP, 2014).

No final de 2008, fui efetivada na Secretaria Municipal de Educação de Itapicuru como coordenadora pedagógica. Durante esse período, tive a oportunidade de conhecer o funcionamento do sistema municipal de ensino, suas fraquezas, possibilidades e ressignificações. Nesse percurso, percebi o quão difícil é a implementação de ações e decisões, por fragilidade técnico-pedagógica, carência de recursos humanos, interesses políticos de curto prazo e vulnerabilidade do sistema de informação.

Iniciei o trabalho com a coordenação pedagógica das escolas da zona rural, por perceber que dali emergia as maiores dificuldades. Havia, na época, 95 (noventa cinco) escolas, 28 (vinte oito) das quais foram logo fechadas, tendo como justificativa as dificuldades de manutenção com padrão mínimo de qualidade administrativo/pedagógico. Em decorrência, os alunos foram transferidos para escolas de outra comunidade ou para a sede do município. Na época, o argumento utilizado foi o da melhoria do acompanhamento realizado junto às escolas multisseriadas localizadas na zona rural.

As escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas são espaços educativos que têm, no seu formato, o atendimento de várias séries em uma mesma sala. Quando oferecida sob a responsabilidade de um único professor, são conhecidas também como escolas ou turmas unido-centes (HAGE 2010).

Até então, em Itapicuru, as escolas de pequeno porte da zona rural não tinham coordenação pedagógica e os professores em classes multisseriadas não tinham acompanhamento pedagógico, apenas visitas esporádicas do diretor escolar. Cada gestor tinha, sob sua responsabilidade, de 15 a 20 escolas, o que gerava acúmulo de trabalho administrativo e pedagógico

¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Itapicuru era 0,486, em 2010. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Baixo (IDHM entre 0 e 0,499). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,200), seguida por Longevidade e por Renda. Entre 1991 e 2000, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Longevidade (com crescimento de 0,117), seguida por Educação e por Renda. Cf. **ATLAS BRASIL**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/itapicuru_ba>. Acesso em: 27/08/2014.

e, em consequência, tornava mais esporádicas as visitas às escolas.

Iniciar um trabalho de coordenação pedagógica em escolas que até então não tinham sequer acompanhamento pedagógico foi desafiante. Muitos problemas foram identificados – escolas sem infraestrutura, professores sem qualificação adequada, baixo desempenho educacional dos alunos e, principalmente, queixas dos professores sobre o trabalho pedagógico com classe multisseriada.

A minha experiência anterior estava fundamentada em classes seriadas e em escolas particulares no município de Salvador; mas, ao iniciar o trabalho com os professores, passei a acreditar que esse formato de turma multisseriada poderia trazer boas contribuições para a educação, quebrando o paradigma da cultura seriada, que fragmenta a aprendizagem em série em vez de contemplar o ensino em um ciclo contínuo de aprendizagem, com etapas definidas.

Minha primeira atuação foi voltada para conhecer esse contexto, com visitas às escolas localizadas na zona rural. Conversando com diretores, professores e funcionários, passei a conhecer a realidade do campo e a ver o quanto as escolas estavam “isoladas”, sem acompanhamento de ações efetivas administrativas e pedagógicas desenvolvidas pela secretaria. Os professores estavam ansiosos por esse acompanhamento, queriam conversar, dialogar sobre suas angústias e superações. A cada encontro era uma festa, como se estivessem recebendo uma importante visita em suas casas, já que aquele espaço não era apenas uma escola, mas uma extensão das suas casas, onde os alunos eram parentes e vizinhos que se encontravam para estudar.

A cada encontro, as angústias eram sempre as mesmas: escassez de material, falta de infraestrutura, ausência de acompanhamento pedagógico e a dificuldade em lidar com várias séries em um mesmo espaço com grande distorção de idade e série² dos alunos. Foi então que pensei em elaborar um projeto com foco no contexto das escolas multisseriadas da zona rural. A pergunta que norteou a montagem do projeto foi “como trabalhar com turmas multisseriadas com um único professor, nas quais estão agrupados alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental e que também apresentavam distorção idade e série”? (Secretaria Municipal de Itapicuru, 2009).

Pensando em “quebrar” o formato de seriação, já que o contexto era multi, resolvi, em

² Pela legislação que organiza a oferta de ensino no País (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. Cf. MOREIRA, Camila. Distorção idade-série na educação básica. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 27/08/2014.

2009, adotado o projeto Ação Contextualizada nas Escolas Multisseriadas na Zona Rural, com a metodologia de projetos pedagógicos baseado em John Dewey (1979) e Hernández (1998), acreditando que essa metodologia iria possibilitar superar a perspectiva de seriação que perpassava as atividades desenvolvidas nas classes multisseriadas. O objetivo geral do projeto era “aprimorar” a prática pedagógica nas escolas multisseriadas da zona rural, utilizando como metodologia projetos de trabalho construídos a partir de temas geradores, o que poderia contribuir para a integração dos conteúdos das diversas disciplinas ensinadas. A cada bimestre, era escolhido um tema mobilizador e cada escola escolhia seu subtema de acordo com os interesses dos professores e alunos. Os temas mobilizadores trabalhados foram: Incentivo à leitura, Educação para cidadania, Meio Ambiente e Valorização das Etnias. Os trabalhos de acompanhamento e formação pedagógica aconteciam na comunidade, com a participação dos professores das escolas que pertenciam ao mesmo Polo³.

A equipe de execução do projeto era constituída apenas por mim e uma colega que me auxiliava no trabalho pedagógico, para dar conta de 75 escolas. As dificuldades eram muitas. Além das citadas, deparei-me com escolas muito distantes da sede, com estradas de difícil acesso; no entanto, era nos planejamentos e formações que aconteciam nas comunidades que eu me realizava. O acolhimento dos professores mobilizava em mim a vontade de acertar e enfrentar as difíceis condições de trabalho.

O trabalho com pedagogia de projetos e a criatividade dos professores para lidar com as dificuldades enfrentadas apontaram algumas possibilidades pedagógicas com turmas multisseriadas, como a de integrar as disciplinas com o tema do projeto escolhido pelo grupo, a desconstrução da percepção de que as turmas eram constituídas por séries agrupadas, contribuindo para o professor perceber a sala como um grupo único de alunos em diferentes estágios de conhecimento. Daí a necessidade de aprofundar os conteúdos adotados de acordo com os avanços alcançados pelos alunos, através de estratégias coletivas, grupais ou individuais e do envolvimento com a comunidade local. As estratégias pedagógicas propostas no projeto Ação Contextualizada nas Escolas Multisseriadas na Zona Rural parecem ter sido percebidas pelos professores como evidencia o relato abaixo:

Foi uma ideia ótima, com essa turma consegui trabalhar todas as disciplinas e com turma multisseriadas, interagindo com a comunidade e desenvolvendo a leitura. (Prof. Maria da Paixão – Escola Santa Izabel. Projeto História de Nossa Terra. Polo IV, 2009)

³ O polo corresponde a um conjunto de escolas localizadas em uma mesma área geográfica sob a responsabilidade de um gestor central. O município está dividido em sete polos, todas as escolas estão localizadas na zona rural.

Apesar de alguns avanços na organização pedagógica das turmas multisseriadas, percebia que esse trabalho não era suficiente para começar a ter bons resultados. O número de escolas “isoladas” ainda era grande, as escolas continuavam sem infraestrutura e com pouco acompanhamento pedagógico. A formação que acontecia nas comunidades não era suficiente para atender às dificuldades que os professores apresentavam, pois a maioria não tinha formação pedagógica adequada, apenas o ensino médio, e alguns eram leigos.

Com o concurso público realizado em Itapicuru, houve mudanças no perfil dos professores; o trabalho de formação, que já havia sido desenvolvido, teve que ser reiniciado, os professores concursados tinham formação acadêmica, mas pouca identificação com o trabalho das escolas da zona rural; além disso, a dificuldade de deslocamento deles comprometia o cumprimento da carga horária.

O concurso também efetivou mais uma coordenadora pedagógica, delegada para trabalhar nas escolas da zona rural. Assumi, então, as demandas pedagógicas e administrativas da secretaria municipal de educação, agregando participação no Conselho Municipal de Educação (CME) e no Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o que me permitiu conhecer as ações e os processos de tomada de decisões desses órgãos.

Em 2010, o município aderiu ao programa Escola Ativa, do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade de Educação da Bahia (UNEB), na tentativa de contribuir para a formação dos professores do campo. Participei das formações oferecidas pela UNEB em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). Entretanto, o programa não foi implementado como idealizado, pois o material para compor os cantinhos pedagógicos não chegou e a formação dos professores no município só ficou pautada nas concepções da educação do campo. A metodologia que continuava a ser adotada era baseada na pedagogia de projetos de trabalho como fora iniciado, em 2009, com o projeto Ação Contextualizada nas Escolas Multisseriadas na Zona Rural, já mencionado.

Diante do alto índice de analfabetismo e dos baixos resultados do desempenho escolar, em 2011, a equipe pedagógica iniciou o projeto Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Alfabetização de Itapicuru (NEPAI), projeto que eu coordenei, com o objetivo de formação dos professores municipais com foco na alfabetização. O projeto atendia a todos os professores que lecionavam do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, incluindo aqueles das turmas multisseriadas, os quais deveriam cumprir uma carga horária de 300h de atividades realizadas aos sábados.

A formação com professores das turmas multisseriadas era o que me chamava mais atenção, pois alguns dos que assumiam turmas unidocentes multisseriadas apresentavam estratégias pedagógicas criativas no processo de alfabetizar, envolvendo alunos da educação infantil e ensino fundamental. Mas, ao mesmo tempo, percebia que o empenho deles não era suficiente para obter bons resultados pedagógicos; outras ações precisavam acontecer simultaneamente, em parceria com a gestão escolar do polo e com a Secretaria Municipal de Educação. Foi dessa observação que tiveram origem as questões que proponho estudar nesta dissertação.

No município de Itapicuru tem aumentado a frequência escolar na educação infantil. De acordo com o IDHM, 83,53% das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos passaram a frequentar a escola no período de 2000 a 2010 (PNUD, 2010). A Secretaria Municipal de Educação também informou que, entre 2011 e 2013, houve aumento de matrícula da educação infantil, principalmente na zona rural.

Esses dados refletem na organização das turmas multisseriadas da zona rural, que agrupou alunos da educação infantil junto com alunos do ensino fundamental, mesmo com a Resolução CNE/CEB Nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica nas Escolas do Campo. A referida resolução, em seu artigo 3, inciso 2º, proibiu o agrupamento de alunos nesses dois estágios de aprendizagem no mesmo espaço educativo, ao definir que “**Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental**” (grifo nosso).

O município tem argumentado que o não cumprimento da resolução se dá pela quantidade insuficiente de crianças da educação infantil para a formação de turmas específicas, pois, devido ao grande número de escolas, a maioria das quais unidocentes com turmas multisseriadas, seria inviável para o município criar mais espaços educativos e oferecer acompanhamento pedagógico e administrativo com qualidade. O não cumprimento dessa resolução tem gerado um formato peculiar na organização das turmas multisseriadas – os professores acabam tendo que atender as demandas pedagógicas da educação infantil ao ensino fundamental da primeira fase, 1º ano ao 5º ano, devendo desenvolver, no mesmo espaço pedagógico, processos de alfabetização que tragam para todos os alunos resultados significativos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com a alteração da LDBEN de 96 pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o sistema de ensino passa a receber crianças de 6 anos no ensino fundamental. Rosemberg & Artes (2012) esclarecem que:

Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na EI brasileira: a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental. A outra mudança, introduzida pela Emenda Constitucional 59 de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, determinação que deverá ser implementada até 2016. (ROSEMBERG & ARTES 2012, p.15)

Com essa alteração, a configuração curricular do ensino fundamental foi modificada para atender às características da infância da criança de 6 anos, o que inclui os processos pedagógicos voltados para a alfabetização.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 07, de 14 de dezembro de 2010, os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização na perspectiva do letramento, sendo que, mesmo que o sistema municipal adote o regime de seriação, ou outro formato curricular, não é possível a interrupção da passagem dos alunos para os anos seguintes, do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro, finalizando assim o ciclo da alfabetização.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASÍLIA, 2010. (Grifo meu)

Em 2013, mais uma alteração na configuração da organização do atendimento educacional é aprovada, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, quando o ensino se torna obrigatório entre os 4 e os 17 anos. Os municípios devem então se organizar até o ano de 2016, para garantir a inclusão dessas crianças da educação infantil a partir de 4 anos. O que anteriormente era apenas a partir de 6 anos, em 2016 passará a ser a partir de 4 anos de idade, oficializando a Emenda Constitucional nº59 em 2009.

De acordo com os estudos das áreas da sociologia da criança e da história desenvolvidos por Phillipe Ariés (1978), e da aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky, o conceito de “criança” muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticas e econômicas. Portanto, refletir a infância e sua pluralidade na escola é pensar em currículo que atenda às características da criança sem estar desvinculado ao espaço social, histórico em que ela vive. De acordo com o Caderno de orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade do MEC, a educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém para o desenvolvimento infantil não; são as instituições que impõem e fragmentam a concepção de criança na organização das estruturas curriculares escolares.

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças sempre na educação infantil e no ensino fundamental. (BRASÍLIA, 2006, p.19)

Ao definir a organização da rede escolar pelos sistemas de ensino municipais, seja seriado, multisseriado ou ciclo, pressupõe-se que eles atendam às características curriculares que garantam os direitos e deveres assegurados na infância, seja na educação infantil ou no ensino fundamental.

Porém, diante das mudanças na legislação, a construção da política educacional para uma educação do campo se torna cada vez mais complexa, o que tem reflexos na gestão dos sistemas municipais de ensino. Os municípios precisam atender as definições estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação Básica e ao mesmo tempo dar conta das demandas política na localidade. Assim, como evidencia Novaes e Furtado (2010):

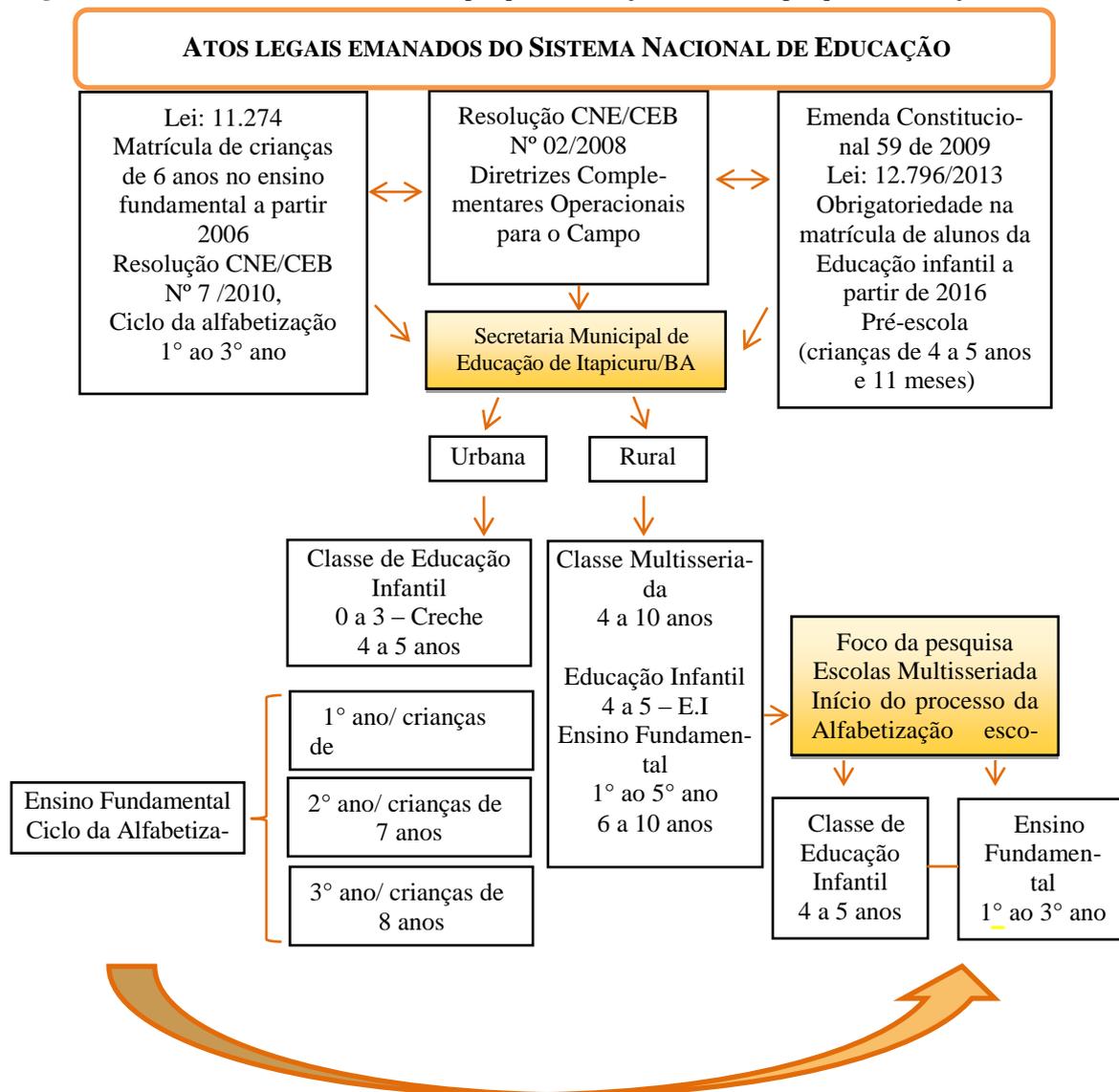
Os processos de organização das escolas em toda sua complexidade estão inseridos no conjunto de mudanças que permeiam a educação brasileira, as quais acompanham o movimento de formação do Estado Nacional. (NOVAIS & FURTADO, 2010, p.2)

Em um país onde a desigualdade social regional é evidente, “reproduzir” as deliberações estabelecidas pelo “Estado” sem fazer adequações necessárias às condições sociais, econômicas e políticas no município torna inviável uma administração do setor educacional que priorize a educação pública com qualidade.

A figura 3 permite uma melhor compreensão do contexto das classes multisseriadas

estudadas nesta dissertação.

Figura 3: Níveis das análises realizadas na pesquisa e situação do foco da pesquisa em relação a esses níveis



Fonte: Elaborado pela autora

3 EDUCAÇÃO RURAL/EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: UMA BREVE HISTÓRIA, SUAS QUESTÕES E PROBLEMAS ATUAIS



Foto: Ana Maria Santos

A cidade é uma estranha senhora que hoje sorri e amanhã te devora

Chico Buarque (2002)

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

A educação é um direito de todos e é dever do Estado garantir esse direito. Para isso, são elaboradas leis que devem ser respeitadas e seguidas pela União, estados e municípios. Porém, nas primeiras décadas do século XX, quando se estabeleceu a estruturação do ensino primário nos estados e municípios, o Estado brasileiro negligenciou a organização e a implantação de um sistema de educação que atendesse às necessidades do morador da zona rural.

De acordo com Azevedo (2001, p.18), no Brasil, já no processo político de colonização, a questão educacional emerge como tema social problemático, tendo o país uma economia baseada no mecanismo de dominação do poder privado, apoiada nos grandes latifundiários e no regime de trabalho escravo.

A organização do sistema educacional da época estaria destinada a dar conta das demandas da elite, fortalecendo as instituições de ensino superior, criadas para atender à família real e mantidas pelo poder público e privado, funcionando em espaços religiosos ou leigos. O segundo tipo de instituição destinava-se à educação da sociedade livre e pobre, oferecendo aos homens a arte de ofícios manuais, e, às mulheres, oficinas voltadas a prendas para o lar, as quais eram frequentadas pela classe média emergente (AZEVEDO, 2001, p.20).

Na metade do século XIX, a educação voltou a entrar em pauta, sendo formuladas propostas pela elite adepta da doutrina liberal. Nessa mesma época, a conjuntura internacional pressionava pela abolição da escravatura; para alguns surgia, então, a necessidade de educar a “massa improdutiva e sem moral”, pois a educação era vista como instrumento de adestramento para o trabalho.

No século XX, instaurou-se a República. A economia era estruturada na monocultura latifundiária do café, açúcar e borracha, modelo agroexportador implantado na época da colônia, que atendia aos interesses dos grandes produtores. A prática clientelista, o apadrinhamento político e o coronelismo tornaram-se veículos de controle nos centros urbanos mais desenvolvidos.

Em decorrência da expansão da industrialização e da precariedade do trabalho operário, iniciou-se a luta pela melhoria do trabalho, movimento sindicalista estabelecido pela classe média. A educação começa a ser problematizada como uma questão nacional. O princípio federativo, descentralizador, manteve o ensino primário público como responsabilidade dos estados e, segundo Azevedo (2011), não se registraram ações estaduais significativas visando

a educação em massa, as oportunidades educacionais não foram ampliadas e, no início do século XX, 80% da população do País era analfabeta.

O movimento educacional se tornou efervescente a partir da Primeira Guerra Mundial, com o fortalecimento dos grupos urbano-industriais e a luta contra práticas que legitimavam as elites oligárquicas no poder. Em 1915, foi criada a Liga de Defesa Nacional, orientada por uma concepção nacionalista-industrial de adestramento para o trabalho, através da educação e do serviço militar. Nesse mesmo ano, foi criada, no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo; em 1924, foi criada pela sociedade civil a Associação Brasileira de Educação (ABE), espaço de estudo composto por jornalistas, advogados, políticos, escritores, engenheiros, funcionários de governo, todos interessados na luta pela educação. Entre os seus militantes, uns defendiam projetos liberais democráticos, outros defendiam projetos autoritários de reformas, mas todos eram a favor do ensino primário obrigatório e público sob a responsabilidade do Estado.

Com o processo de setorização da sociedade, apareceram novos modelos de intervenção do Estado, através do nascimento das políticas setoriais. A Constituição Nacional de 1934 passou, pela primeira vez, a confirmar o direito à educação primária e gratuita para todos, e a hegemonia da igreja católica começou a ser quebrada quando o ensino religioso se tornou facultativo. Em 1930, foram criados o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação só foi estabelecido depois da aprovação do projeto de lei de 1961 (LDBN).

Pela conjuntura da crise econômica internacional, decorrente da II Guerra Mundial, desenvolveram-se outros interesses econômicos. O Brasil passou a exportar material de bens de consumo, fortalecendo o processo de industrialização e favorecendo a migração do campo para a cidade. Com o êxodo rural, surgiu a crise do sistema de ensino e o governo, não conseguindo atender à demanda educacional, abriu portas para as iniciativas privadas, favorecendo as camadas da classe média.

Em 1960, novos projetos de reforma educacional voltam com vigor em defesa da educação gratuita para todos. São reativados o movimento dos “pioneiros da educação”, composto por intelectuais, artistas, estudantes e líderes sindicais, o Movimento da Educação de Base (MEB), iniciativa de grupos católicos, a Campanha de Centros Populares (CPCs), a Organização pela União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento Cultura Popular em Pernambuco, a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e a reivindicação da reforma agrária pelos trabalhadores rurais.

Percebe-se que o campo nunca foi prioridade do Estado – o lugar de desenvolvimento

econômico e social é nas grandes capitais, através do fortalecimento do agronegócio e da industrialização de produtos de consumo, valorizados pelo mercado internacional e nacional.

Só muito recentemente a educação do campo passou a ser discutida. Ao longo dessas discussões, os termos “educação rural” e “educação no campo” foram sendo contrapostos. De acordo com Caldart (2000), a discussão “educação rural/campo” é recente; surgiu em meados da década de 1980, partindo da iniciativa dos movimentos sociais, especificamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela construção de uma sociedade sem desigualdade, com justiça social, contra a hegemonia do agronegócio e pela conquista do direito a uma educação pública em cada assentamento.

As famílias sem terra mobilizaram-se pelo direito à escola, mas não uma escola tradicional e sim uma escola que tivesse sentido para a vida presente e futura. Professores e familiares do movimento criaram um setor educacional no MST e passaram a inserir na agenda política do movimento o direito à educação com características específicas. Em decorrência disso, elaborou-se uma proposta pedagógica, dando ênfase inicialmente ao ensino fundamental primário. A escola passa a ser mais uma preocupação do movimento. “Educação do Campo no campo” é, portanto, um termo em construção epistemológica e política, oriundo dos conflitos sociais que emergem nas contradições da disputa de território e na tentativa de valorizar a identidade das pessoas que moram na zona rural, através do direito à educação no campo.

Na década de 1990, os movimentos sociais rurais passaram a se organizar e a pleitear melhores condições educacionais no campo, lutando contra a hegemonia do agronegócio e contra a visão do campo apenas como um lugar que atende ao mercado industrial.

De acordo com Molina (2011, p.18 apud CALDART, 2010a):

Na realidade atual do campo, verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida) – identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura –, e a agricultura voltada para o negócio, sobretudo para produção de *commodities* (lógica do trabalho para reprodução do capital) – chamada de agricultura capitalista ou de agronegócio, ou, ainda, de agricultura industrial, dada a sua subordinação à lógica de produção da indústria.

É contra a lógica de produção agrícola apenas para o mercado industrial que a educação no campo é construída. Os movimentos sociais organizam-se para fundamentar esse ideário político educacional, sem perder de vista que o campo é um lugar de desenvolvimento humano, que as pessoas que lá habitam são fazedoras de conhecimento, cultura e práticas so-

ciais. Fernandes (2004) enfatiza que a transição epistemológica da educação rural para a educação do campo se constitui na identificação de que o campo é um lugar multidimensional, onde pessoas moram, criam laços, identidade, transformam-se e transformam o lugar em que vivem, sendo a educação parte essencial para o seu desenvolvimento.

Historicamente, o que se tem evidenciado no meio rural é a ausência das políticas sociais e, quando estas são oferecidas, normalmente há uma transposição do contexto urbano para o contexto rural, desconsiderando a identidade e a produção de conhecimento local, reforçando a lógica do capital através dos latifundiários e do agronegócio⁴, tornando o campo um lugar cada vez mais excluído. Em busca de melhores condições de vida, os moradores do campo passam a “fugir” do seu local de origem, na ilusão da conquista da “civilização” e do “progresso” nas grandes capitais.

No século XX, o fluxo migratório continua e, nas últimas décadas – fins do século XX e início do XXI –, em decorrência das manifestações sociais, vê-se despertar uma “nova” política para a educação oferecida na zona rural. Essa política tem como principal escopo a valorização da identidade das pessoas que moram no campo, sem que elas precisem sair do seu local de origem para ter acesso a serviços como educação, saúde, assistência social e cultura. De acordo com Benjamin (2000, p.10), o Brasil necessita de um projeto popular que contemple o potencial humano, os valores e a cultura dos grupos sociais que vivem do trabalho; só assim a solidariedade pode passar a ser o princípio da organização da nossa vida em comum.

A luta por um mundo mais solidário é uma conquista histórica que exige não só uma mobilização individual, mas também uma mobilização coletiva no contexto rural. Grupos locais devem ser atores dessa mobilização, investindo e transformando o espaço social e cultural onde vivem. Compartilhando com as ideias de Benjamin (2000), considero que a sociedade deve ter um projeto que traga a imagem de perspectiva para o futuro, que deve ser trilhado com valores de uma sociedade mais solidária, soberana, sustentável e democrática, com base em um sistema político participativo, no qual a sociedade possa estar no centro das decisões. Nascemos em uma colônia sem autonomia, cuja sociedade era dividida entre senhores e escravos e na qual dominavam valores que permanecem até os dias atuais, apesar de a Constituição Nacional legitimar uma sociedade justa, igualitária e democrática. Romper com valores autoritários é uma tarefa que demanda organização, planejamento e engajamento político.

⁴ Agronegócio é o nome dado ao modelo de desenvolvimento econômico cuja origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção de exportação (FERNANDES, 2008, p.47).

3.2 AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA O CAMPO ENTRE 1998 E 2013

Em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Trata-se de uma das primeiras experiências de política pública constituída pelos movimentos sociais, que possibilitou a expressão de uma parceria estratégica entre governo, universidades e movimentos sociais do campo, com o objetivo de desencadear um amplo processo de alternativas educacionais nos assentamentos de Reforma Agrária (BRASIL, 2004).

A partir de então, no mesmo ano tivemos a I Conferência Nacional para a Educação do Campo, com o tema “Por uma Educação Básica do Campo”, iniciou-se a elaboração de políticas com a intenção de valorizar a identidade das pessoas que moram no campo, combater a hegemonia dos latifúndios através da construção de uma sociedade com igualdade educacional. As ideias disseminadas na conferência, de acordo com Caldart (2000), ressaltam que o campo é um lugar em movimento, com tensões e lutas sociais, onde a educação básica está sendo constituída através de uma dinâmica social e cultural das pessoas que dele participam e que existe um novo paradigma educacional sendo “gestado” nesse movimento. Esse paradigma deve ser potencializado e transformado na construção consciente de uma escola que ajude na reafirmação da identidade e dos valores do campo.

O campo é um lugar de conhecimento e de valores sociais necessários e importantes para a vida econômica e cultural, mas com carência de políticas educacionais.

De acordo com o documento Panorama da Educação do Campo INEP/MEC (2007, p.8), os diagnósticos da educação do campo têm apontado como principais questões:

- Insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando

- comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- Implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

A luta pela participação popular e pela produção das políticas públicas ajuda a formar sujeitos lutadores por seus direitos (ARROYO, 2006). Ao analisar a conjuntura nacional da educação do campo, percebe-se que houve avanços através da participação protagonista dos movimentos sociais e universidades. Princípios, metas e diretrizes vêm sendo construídos e definidos como política pública para o campo. A participação social através dos conselhos é garantida em lei pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes Básicas (LDB) de 1996, em seu Art. 14, que estabelece a descentralização e a democratização da educação, efetivando e valorizando o papel dos conselhos e da sociedade civil organizada.

No que diz respeito à Educação Básica, essa lei fortalece, no Art. 35, o atendimento específico para a população rural, respeitando as peculiaridades das comunidades rurais em três aspectos essenciais na formulação do trabalho pedagógico:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em 2002, a resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril, estabelece eixos norteadores, como a universalização da educação do campo, a diversidade da proposta pedagógica da educação do campo, formação de professores e organização do currículo para o campo, sustentabilidade, gestão democrática e controle social. Enfatiza a oferta da educação básica para o campo, de acordo com os princípios de colaboração entre União, estados e municípios, da educação infantil ao ensino médio, incluindo o ensino profissionalizante, e prescreve que as condições de deslocamento dos alunos devem ser oferecidas apenas quando o atendimento não puder ser oferecido na própria comunidade. Dessa forma, essa resolução abre a possibilidade de não oferecer o atendimento escolar na própria comunidade. O relatório das Diretrizes Curriculares da Educação Básica enfatiza a preocupação com o não esclarecimento de procedimentos para nucleação e de oferta de transporte:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da edu-

cação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, BRASÍLIA, 2013, p.267)

O mesmo relatório faz referência à ausência de orientações de modelos sobre nucleação para os estados e municípios:

Considerando o exposto sobre a realidade da Educação do Campo e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade. (BRASÍLIA, 2013 p. 267)

Portanto, existe a demanda por orientações, para que os municípios definam formas de atendimento da educação do campo, de maneira a garantir o direito à educação com qualidade definida nacionalmente.

Em 2003, foi instituída, através do Ministro de Educação Cristovam Buarque, a Portaria nº 1.374, de 3 de junho, que cria o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT), com objetivo de articular as ações do MEC, no que diz respeito às ações do campo, divulgar e debater as diretrizes operacionais para educação básica no campo. Contava com a participação de representantes das diversas Secretarias integrantes da estrutura do MEC e Gabinete do Ministro, representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e representantes do movimento para uma educação do campo.

Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional para Educação do Campo, com o lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. De acordo com Silva (2013, p.52), as principais declarações discutidas na conferência foram a universalização da educação para quem vive no campo, a ampliação do acesso e permanência a educação superior com vista na interiorização das universidades públicas, o financiamento científico por meio de órgãos como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPq), a valorização e formação específica de professores para o campo, e o respeito às especificidades da educação do campo e à diversidade de seu sujeito.

Esse movimento contribuiu para a constituição, no mesmo ano, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de atender a diversos

programas de educação do campo – a conferência criou dentro da SECAD uma Coordenação específica de educação do campo.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação fortaleceu o conceito da educação do campo, através da resolução nº 2, de 28 de abril, estabelecendo diretrizes complementares às normas e princípios da política educacional do campo, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, destinado à população rural, especificamente a agricultores e familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros aspectos da nucleação.

Ao analisar a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 complementar, verifica-se que o documento reforça a importância do apoio pedagógico, infraestrutura adequada, formação inicial e continuada para os professores:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008)

A maioria dos municípios com vasta extensão territorial tem dificuldade em implantar apoio pedagógico para a educação do campo, em virtude da dificuldade de acessibilidade das escolas existentes, o que tem gerado isolamento das ações pedagógico-administrativas planejadas pelas Secretarias Municipais de Educação. De acordo com o INEP, em 2011, 71,37% das escolas do campo são organizadas em turmas multisseriadas e representam 22% da matrícula total do campo. As escolas multisseriadas são organizadas dessa forma pela impossibilidade de os sistemas municipais organizarem as turmas seriadas, em decorrência da pouca quantidade de alunos por série. Em muitos casos, são escolas de difícil acesso, situadas em localidades com baixa densidade demográfica.

As turmas, quando as escolas estão situadas na própria comunidade, agrupam alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, na intenção de garantir o direito de acesso a todas as crianças em idade escolar. Agindo assim, os municípios não estão atendendo

ao estabelecido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que se referem ao não agrupamento, na mesma turma, de crianças da educação infantil com ensino fundamental:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008)

De um modo geral, os sistemas de ensino municipais têm adotado um dos seguintes critérios: não matricular crianças da educação infantil junto com as do ensino fundamental, deixando crianças de 4 e 5 anos no campo fora da escola; deslocar crianças da educação infantil para escolas específicas de turmas de educação infantil; matricular os alunos da educação infantil junto com ensino fundamental, já que o número de alunos da educação infantil é insuficiente para formação de turmas.

No que se refere às diretrizes operacionais, a resolução não recomenda o deslocamento entrecampo das crianças da educação infantil – refere-se apenas ao deslocamento das crianças do ensino fundamental, em acordo com a comunidade. Os municípios, então, teriam que criar turmas específicas da educação infantil em todas as localidades onde houvesse crianças de 4 a 5 anos, mesmo quando o número de alunos for insuficiente para a formação de uma turma. Vale ressaltar o que a resolução estabelece:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008)

Não é salientada, no documento, a possibilidade de nucleação de turmas da educação infantil, pois ele se refere à nucleação para os anos iniciais do ensino fundamental. Essas turmas devem ter acompanhamento e supervisão pedagógica permanente, com padrão de quali-

dade definido em nível nacional, como se pode verificar no Art. 10 do referido documento:

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

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL 2008)

Atualmente, é desafiante a organização da educação para o campo em municípios com vasta extensão territorial. Os sistemas municipais têm dificuldade em organizar ações pedagógicas e administrativas, em decorrência da carência de pessoal capacitado e da dificuldade de acesso às escolas “isoladas”. Além disso, a dificuldade de acessibilidade compromete a distribuição da merenda escolar, equipamentos pedagógicos e o acompanhamento pedagógico sistemático.

Os avanços da política educacional do campo têm contribuído para a composição do recurso na educação básica. Analisando a transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF⁵) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), através da Emenda Constitucional nº 53/06 e da Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, Carneiro (2012), com base nos valores definidos em 2006, através do censo e da arrecadação nacional, faz a seguinte estimativa com relação à mudança da composição dos recursos financeiros do Fundo, durante os três anos considerados de transição:

- No primeiro ano: R\$ 43,1 bilhões
- No segundo ano: R\$ 48,4 bilhões
- No terceiro ano: R\$ 52,4 bilhões. (2012, p.497)

⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997; uma mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. Cf. O QUE É FUNDEF. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: fev.2014.

Ao término do período de três anos, o FUNDEB concluiu sua implantação, com uma mudança de 15% para 20% em sua composição. Esses valores são definidos pela União no final de cada ano vigente e são distribuídos de acordo com a matrícula dos alunos da educação básica referente a cada nível de ensino. Saviani (2011, p.125) apresenta o quadro de valores por níveis no primeiro ano de vigência do FUNDEB:

- I. Creche – 0,80 (oitenta centésimos)
- II. Pré-escola – 0,90 (noventa centésimos);
- III. Anos iniciais do ensino fundamental urbano – 1,00 (um inteiro)
- IV. Anos iniciais do ensino fundamental do campo – 1,05 (um inteiro e cinco centésimo)
- V. Anos finais do ensino fundamental – 1,10 (um inteiro e dez centésimo);
- VI. Anos finais do ensino fundamental no campo – 1,15 (um inteiro e quinze centésimo); [...]

Para cada nível de ensino, a Lei fixa determinado percentual; percebe-se que o investimento é um pouco maior para as escolas localizadas na zona rural. A mudança resultou na destinação de recursos para níveis de escolarização não contemplados antes com o FUNDEF, que priorizava o ensino fundamental. O FUNDEB passa então a atender a educação básica, creche, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação do campo.

Na mesma época da transição do FUNDEF para FUNDEB, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracterizado como programa de governo cujo objetivo principal era melhorar a qualidade da educação, em médio e longo prazos, priorizando a educação básica. O programa estava sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social. Os mais de 40 programas oferecidos pelo PDE são sistematizados em quatro eixos norteadores: alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior.

Simultaneamente, o MEC promulgou o decreto nº 6.094, disponibilizando as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual descreve 28 estratégias, contemplando os quatros eixos norteadores discriminados no PDE. Observa-se que:

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o 'FUNDEB', o 'Plano de Metas do PDE- IDEB', duas ações dirigidas à questão docente ('Piso do Magistério' e 'Formação'), complementadas pelos programas de apoio 'Transporte Escolar', 'Luz para Todos', 'Saúde nas Escolas', 'Guias de tecnologias', 'Censo pela Internet', 'Mais educação', 'Coleção Educadores' e 'Inclusão Digital'. (SAVIANI, 2007, p.1233)

Para atender à educação básica, os objetivos discriminados no documento compreendem o apoio técnico e financeiro do MEC, mobilização de recursos em parceria da sociedade nos estados e municípios, estabelecendo diretrizes para o cumprimento da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, para fazer parte do programa, os municípios são orientados a aderirem ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Com essa adesão, o MEC oferece apoio técnico e financeiro à equipe local, para a elaboração do diagnóstico em quatro dimensões:

- I Gestão educacional;
- II Formação de professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar;
- III Prática pedagógica e avaliação;
- IV Infraestrutura e recursos pedagógicos.

Dessa forma, o PDE se tornou um “guarda-chuva” dos diversos programas oferecidos pelo MEC, sistematizado em diagnóstico local, no intuito de atender à meta estipulada pelo IDEB até 2020.

Em 2010, o presidente da república regulamentou, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, a política de educação do campo e divulgou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O programa prevê apoio técnico e financeiro para a implementação, nos municípios, das diretrizes educacionais para o campo, suplementados junto à União, garantindo, no plano nacional de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação do campo, fortalecendo assim a incorporação das necessidades da zona rural nos planos estaduais e municipais de ensino.

Em 2012, o MEC divulgou o Programa de apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e distrito federal para a implementação da política de educação do campo (PRONACAMPO). O programa inclui um conjunto de ações com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e distrito federal para implementar a política de atendimento à educação do campo, conforme as diretrizes operacionais anteriormente citadas.

O referido programa prevê a articulação de ações que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. O programa está dividido em quatro eixos:

Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas
 Eixo II – Formação de Professores
 Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica
 Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (MEC, 2012⁶)

Para atender ao Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), o MEC tem disponibilizado programas específicos para as escolas da zona rural, como transporte escolar rural, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), que disponibiliza de 10 a 12 mil reais para o custeio de pequenos reparos para escolas de pequeno porte multisseriadas, e formação de professores através de programas como Saberes da Terra, Escola Ativa e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012 do PDDE campo, são destinados recursos financeiros, a fim de contribuir para a infraestrutura física nas unidades que têm estudantes matriculados no ensino fundamental. O cálculo toma como parâmetro os intervalos de classe do número de alunos e o número de matrículas da escola conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Valor do repasse para as escolas do campo fixados no Programa Dinheiro Direto da Escola PDDE Campo de 2012

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Valor do Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
4 a 50	8.120,00	3.480,00	11.600,00
51 a 150	9.100,00	3.900,00	13.000,00
Acima de 150	10.500,00	4.500,00	15.000,00

Fonte: Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012 do Conselho Nacional de Educação CNE

Como foi apresentado, a política de uma educação no campo com a participação dos movimentos sociais vem sendo divulgada pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC, porém apenas a divulgação e o investimento na esfera federativa não garantem a implementação da política na esfera municipal. É preciso contrapartida dos municípios no investimento financeiro, tecnológico e pedagógico. De acordo com Saviane (2009):

O FUNDEF é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho na gestão: porém, não um ganho financeiro. Na verdade os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados, e corretamente gerido, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um maior número de alunos, porém em condições não muito menos precária do que as atuais [...] (SAVIANE, 2009, p.39)

⁶ Cf. Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18720:pronacampo>>. Acesso em: fev.2014.

Portanto, investimentos financeiros sem estabelecer elos com recursos humanos, tecnológicos e pedagógicos, correm o risco da permanência do fracasso escolar. Isso porque, mesmo com os avanços no financiamento nacional para atender à educação no campo, é na rede municipal que os problemas são identificados; e as condições de atendimento educacional nos municípios ainda são precárias. E é em decorrência dessa precariedade que alguns municípios têm adotado a política de fechamento das escolas na zona rural, transferindo os alunos do meio rural para a sede ou organizando o processo de nucleação entrecampo.

O processo de nucleação no Brasil iniciou-se a partir de 1976, consistindo no agrupamento de várias escolas, antes isoladas nas propriedades rurais, em um núcleo central (PIZZOLATO, 2004). De acordo com o parecer do CNE/CEB nº 23/2007 sobre a consulta referente às orientações para o atendimento à educação do campo, o processo de nucleação foi ampliado em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF) dos quais resultou uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. Sobre a nucleação o documento reafirma que:

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional. (BRASÍLIA, 2013, p.270)

De acordo com essa lógica, através da nucleação é possível oferecer um atendimento administrativo e pedagógico de qualidade, principalmente no que se refere aos recursos humanos, pois centraliza o deslocamento de professores e funcionários.

Sabe-se que, em nosso país, o parâmetro de investimento educacional é equivalente à quantidade específica de alunos matriculados, tendo como referência o censo escolar. Com a diminuição de alunos em decorrência de queda de natalidade, muitas escolas da rede municipal têm sido fechadas.

Em virtude da quantidade de escolas fechadas – aproximadamente 37 mil, de acordo com o censo escolar de 2013 –, foi aprovada em 25 de fevereiro de 2014 a lei que inibe os municípios de fecharem escolas. Essa lei, de número 3534/12, propõe regras e altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDBN) no Art. 28, em que passa a vigorar a seguinte redação:

O fechamento de escolas do campo será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico de impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Ao transferir a responsabilidade para os conselhos municipais, a(o) Secretária(o) Municipal de Educação deve apresentar um diagnóstico, com a participação da comunidade, relatando a real necessidade do fechamento das escolas, cabendo ao conselho municipal decidir sobre a desativação.

São perceptíveis os avanços na política educacional para a valorização das pessoas que moram no campo, reforçando a importância que a escola tem para a comunidade, mesmo elas estando em espaços pouco habitados. Os conflitos são grandes para dar conta de uma política de valorização que, ao mesmo tempo, faz parte ou integra uma política que contabiliza a escola pela quantidade de alunos existentes.

Deve-se reconhecer que, assim como a lógica educacional do campo deve ser diferenciada da lógica da educação urbana, o custo de manutenção de escolas do campo deve também ser diferenciado, de forma que atenda às demandas do campo. As secretarias municipais têm encontrado dificuldade em alcançar a qualidade definida nacionalmente para o atendimento educacional e a manutenção das escolas na zona rural, o que tem sido uma forte justificativa para o processo de fechamento de escolas e a nucleação, sendo elas entrecampo ou não.

Para que a política do campo seja efetivada na rede municipal, é importante a organização dos sistemas educacionais, com equipe técnica capacitada para atender às demandas de apoio à formação e planejamento. Essas ações devem ser asseguradas e planejadas nos Planos Municipais de Educação (PME), garantindo o investimento financeiro e pedagógico para o campo.

Para entender a política educacional do campo, é importante compreender o contexto de luta que os movimentos sociais têm desenvolvido, fortalecendo a construção do paradigma epistemológico do campo – paradigma através do qual se constroem práticas educacionais e sociais para a zona rural. A principal característica desse movimento é a valorização da identidade dos moradores do campo, contra uma política de homogeneização educacional, reconhecendo que o campo é lugar de características próprias e desenvolvimento econômico e social. Porém, apesar dos avanços mencionados no contexto rural, muitos problemas ainda não foram sanados, como infraestrutura física, acompanhamento pedagógico, alta taxa de distorção idade-série, baixo desempenho escolar dos alunos nas classes multisseriadas e dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver boas práticas pedagógicas com turmas multisseriadas.

Entre esses problemas, o que se refere ao trabalho do professor em turmas multisseriadas é o que me chama atenção, pois essa demanda está vinculada à carência de formação para os professores com característica específica das turmas multisseriadas. Existe, na atualidade, dificuldade em desenvolver um currículo que inclua as diversas características das séries agrupadas. Sabemos que é na reflexão do fazer diário que surgem boas práticas, portanto é importante investir mais em pesquisas que divulguem práticas adotadas pelos professores, no intuito de incluir as especificidades curriculares dos alunos matriculados em turmas multisseriadas. É através desse entendimento que julgamos poder contribuir para aperfeiçoar a organização da estrutura do sistema municipal de educação para as escolas multisseriadas no campo.

4 ESCOLA MULTISSERIADA: UMA CARACTERÍSTICA DA ZONA RURAL NO BRASIL E NA BAHIA



Foto: Ana Maria Santos

O Rato,
Roer
A roda
Da Rússia
O Rato
Morreu
De dor
De barriga
(Ruty Rocha)

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS OU ESCOLAS MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas caracterizam-se como turmas compostas por mais de uma série em um mesmo espaço de ensino, com apenas um professor para atender às crianças, normalmente da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Historicamente, como enfatiza Hage (2010), esse formato de atendimento educacional é comum em espaços rurais, com baixa densidade habitacional e onde, na maioria das vezes, atuam professores com pouca formação e baixa remuneração, em escolas com estrutura física precária, escasso material pedagógico e com precário acompanhamento administrativo/pedagógico por parte das secretarias municipais de educação. Portanto, de acordo Antunes-Rocha & Hage (2010):

As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados ‘inaptos’ para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por ‘vingança’ e perseguição ‘política’. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010 p.7).

A organização de turmas multisseriadas na zona rural é uma tendência educacional que possibilita ao educando ter acesso à educação na comunidade onde reside. Mas, ao mesmo tempo, desqualifica o processo educacional pelo “atraso” histórico, político e social em que se encontram as escolas rurais. Essa é uma situação que se reflete no grau de escolarização da população (QUADRO 2).

Quadro 2: BRASIL – Média de anos de estudo da população de 18 a 24 anos de idade por localização – 1996 e 2011

Unidade da Federação	Média de Anos de Estudo ^{(1) (2)}					
	TOTAL		URBANA		RURAL	
	1996	2011	1996	2011	1996	2011
Brasil	6,7	9,5	7,3	9,8	4,3	7,7
Norte	6,6	8,7	6,8	9,2	3,7	6,8
Nordeste	5,3	8,7	6,3	9,1	3,3	7,4
Sudeste	7,5	10,1	7,8	10,2	5,2	8,7
Sul	7,4	9,9	7,8	10,1	5,9	8,9
Centro-Oeste	6,9	9,9	7,3	10,0	5,0	8,2

FONTE: IBGE/PNAD Notas: (1) Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP para os anos de 1996, 1998 e 2002. (2) Excluídas pessoas com anos de estudo não determinados.

Os dados esclarecem que a população rural entre 18 a 24 anos tem um *déficit* considerável de anos de estudo em relação à população urbana. No caso da região Nordeste, por exemplo, os dados de 2011 indicam que a média de anos de estudo na zona rural (7,4) é 19%

menor que na zona urbana (9,1). Isso evidencia a carência de investimentos em políticas sociais e educacional na zona rural.

As classes multisseriadas, quando são oferecidas, encontram-se normalmente em espaços “isolados”, de difícil acesso, em povoados com baixa densidade demográfica e consequente baixa quantidade de alunos, ocasionando o agrupamento de crianças com diferentes idades e séries. De acordo com o documento do Projeto Base da Escola Ativa (2010, p.6) no censo escolar de 2008, as escolas com classes multisseriadas correspondiam a 56,45% das escolas do Brasil. Pelo Censo do IBGE do ano de 2010, 15,65% da população do Brasil, ou seja, 29.852.986 pessoas residiam no espaço rural.

Historicamente, como evidencia Furtado (2010), as políticas voltadas para o campo têm um caráter compensatório. Na busca por facilitar o acesso à educação, escolas são criadas sem estrutura ou planejamento adequados, em casas domiciliares, igrejas, galpões ou, até mesmo, embaixo de árvores, com pouca intervenção dos órgãos gestores para planejar ações políticas pedagógicas que atendam às demandas educacionais para o campo.

As escolas ou espaços educativos, na sua maioria, não têm a infraestrutura pedagógica adequada e possuem poucos funcionários, razão pela qual os professores acabam exercendo várias funções, como a de merendeiro, faxineiro, porteiro e gestor, pois são escolas que não têm diretor ou secretário escolar especificamente voltado para atender apenas a uma unidade escolar. As secretarias municipais, geralmente, contornam o problema designando um único diretor, coordenador ou supervisor como responsável para realizar, em várias escolas, as atividades administrativas necessárias ao seu funcionamento.

É a partir desse isolamento que as escolas multisseriadas reproduzem o currículo paucificado na concepção urbana, descaracterizando o contexto do campo. De acordo com Hage (2011, p.104), no ideário educacional urbanocêntrico, as escolas multisseriadas são consideradas como um “mal” necessário, um problema que não tem solução. Ao serem idealizadas dessa forma, o sistema educacional contribui para a desvalorização da identidade social e política dos professores e alunos do campo.

Construídas a partir desse ideário, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas do campo tendem a uma educação que retrata o progresso, e esse ideário de progresso não está localizado na zona rural, mas sim no meio urbano onde as políticas sociais e educacionais são mais efetivamente implementadas. Nesse contexto “deslumbrado” e de falta de capacitação, os professores reproduzem os currículos com características do modelo seriado urbano.

Como já foi indicado, o campo precisa de investimento social, econômico e educacio-

nal, pois, em busca dos benefícios desses investimentos, os camponeses estão saindo do campo e a população rural está diminuindo. Constatamos que no Brasil:

A população rural perdeu 2 milhões de pessoas entre 2000 e 2010 e, agora, representa 15,6% da população total do país (29,8 milhões). Isto revela que o número de pessoas que moram em áreas rurais continua diminuindo no país, porém num ritmo menor do que na década anterior. Mesmo que isto represente metade dos 4 milhões que foram para as cidades na década anterior, para Gilson de Lima Garofolo, professor de economia da PUC-SP, significa que a diminuição da população rural está chegando quase ‘ao limite do sustentável’. (FURTADO & SOUZA, 2010, p.8)

Como afirmam Furtado e Souza (2010), se não houver investimento político social o campo vai “desaparecer” por não poder se sustentar. Na busca de “qualidade de vida”, com ênfase no “progresso urbanocentro” e tendo em vista a escassez de políticas sociais, junto à queda de natalidade, há possibilidade de o campo desaparecer. A cidade precisa do campo assim como o campo precisa da cidade, a extinção do campo ou da cidade causaria um desequilíbrio mundial.

4.2 ESCOLA ATIVA: O ÚNICO PROGRAMA DO MEC ATUALMENTE VOLTADO PARA ATENDER AS CLASSES MULTISSERIADAS

No Brasil, para atender à educação das turmas multisseriadas, até o momento, o único programa implementado pelo MEC foi a Escola Ativa. O programa tem como base a Escola *Nueva* Colômbia, projeto elaborado e posto em prática com a intenção de atender às escolas da zona rural, com classes multisseriadas, em lugares com baixa densidade populacional.

Técnicos do MEC foram convidados pelo Banco Mundial a participar de oficinas oferecidas pela escola *Nueva* na Colômbia, onde foram apresentadas experiências de mais de vinte anos de trabalho com turmas multisseriadas no meio rural. Daí surgiu a possibilidade de implantar o programa no Brasil, com o nome de Escola Ativa.

O programa teve início nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí, em 1997. Integrado ao Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDOESCOLA), o primeiro momento foi no Nordeste, depois se expandiu para o Norte e Centro-Oeste e, em 2007, expandiu-se para todos os estados.

As orientações pedagógicas oferecidas na formação dos professores multiplicadores

atendiam às seguintes áreas: concepção de escola, educador e educação do campo, financiamento, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico, currículo e gestão democrática.

As atividades desenvolvidas em sala de aula se dividiam em organização do cantinho de atividade, acompanhamento pedagógico com fichas didáticas, interação com a comunidade e gestão democrática, com formação do conselho escolar e grêmios estudantis envolvendo os alunos na organização e efetivação.

Os cantinhos de aprendizagem, como espaços organizados na sala de aula, tinham o objetivo de desenvolver atividades de observação, comparação, experimentação, leitura, pesquisa e manuseio de objetos concretos. Eram divididos em áreas de conhecimento, como linguagem, noções de lógica matemática, ciências naturais e história e geografia. De acordo com o programa, os cantinhos deveriam ser construídos com materiais elaborados pelos alunos, trazidos pela comunidade, materiais didáticos (*kit* pedagógico) oferecidos pelo programa e materiais informativos (livros, jornais, revistas).

De acordo com a nota técnica do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), 3.106 municípios aderiram ao programa em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Os municípios que faziam parte do território de cidadania⁷ automaticamente se integravam ao programa Escola Ativa; aqueles que não estavam inseridos no território solicitavam o programa via Plano de Ações Articuladas (PAR⁸), através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC⁹).

Após dez anos de implantação, em 2004, o programa recebeu várias críticas, por sua ineficiência em modificar o quadro educacional e, em 2007, passou a ser administrado com recursos próprios do Ministério de Educação (MEC). A gestão é feita pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tendo como responsável direto a Diretoria de Educação para Diversidade/Coordenação Geral de Educação do Campo.

Com as críticas, o programa sofreu alterações na proposta pedagógica, implementando ações como a discussão ambiental, participação democrática, elaboração do projeto político

⁷ O programa território de cidadania, lançado em 2008 pelo Governo Federal, tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Cf. Território e Cidadania. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/seguranca-alimentar-e-nutricional/desenvolvimento-territorial/desenvolvimento-territorial/territorio-de-cidadania>>. Acesso em: fev.2014.

⁸ Planejamento estratégico elaborado pelas secretarias municipais, em parceria com o MEC, com objetivo de melhorar o IDEB. O PAR faz parte das ações do PDE, lançado pelo governo federal em 2007.

⁹ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on line* do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades. Cf. SIMEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=143:simec>. Acesso em: fev.2014.

pedagógico com característica do campo e gestão de recursos na unidade escolar. Essas discussões atendem às referências legais existentes na LDB de 1996, nos artigos 9º, 23º e 28, e nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

O programa tinha o objetivo de contribuir para o oferecimento da qualidade da educação das turmas multisseriadas. Entretanto o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (GEPERUAZ) da Universidade Federal do Pará aponta uma série de problemas no processo de gestão administrativa e pedagógica. Esses problemas são divulgados no documento Nota Técnica do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC-2011). Entre eles se encontram:

[...] falta de condições necessárias nas IES e nas coordenações estaduais de Educação do Campo para execução do programa (dificuldade de comunicação com os municípios por falta de recursos: linha telefônica, serviço de correio, fax, computadores); falta de pessoal técnico-administrativo; falta de professores pesquisadores assumirem a formação; alta rotatividade dos professores e os contratos temporários se apresentaram como uma dificuldade para a continuidade e desenvolvimento do Programa; atraso no pagamento dos bolsistas do SGB – além da SECAD atribuir às universidades o que é de sua responsabilidade; os municípios receberam material com quantidade insuficiente às escolas que aderiram ao Programa, um dos problemas é a defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos; o material de orientação pedagógica, distribuído pela SECAD, apresenta-se defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos, não contemplando a autonomia no planejamento do professor; livros didáticos do Programa apresentam erros conceituais e com pouco conteúdo escolar; os kits pedagógicos entregues às escolas municipais apresentaram defeitos e erro de fabricação; falta de condições necessárias nas secretarias de estado da educação: faltam técnicos especializados, logística de distribuição de material, espaços públicos para capacitação de um grande contingente de professores, entre outros.

Em decorrência dos problemas apontados pelo GEPERUAZ e divulgados pelo FONEC, o programa foi suspenso em 2012, com perspectiva de retorno em 2013, com outro nome, Programa Escola da Terra. Os municípios passam a fazer a adesão do programa via PAR, através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

4.3 A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Além dos conflitos e dificuldades apontados no atendimento a crianças em turmas multisseriadas, os municípios têm lidado com o fracasso escolar dos alunos, que chegam à segunda etapa do ensino fundamental não alfabetizados, sem saber ler e escrever pequenos textos.

De acordo com os dados divulgados no PNUD, no Brasil, em 2010, 19,82% das crianças de 10 anos não estavam alfabetizadas, lendo e escrevendo. O quadro piora quando se refere às crianças localizadas na zona rural. O abandono das políticas sociais e o difícil processo relatado pelos professores sobre organização curricular das escolas multisseriadas, incluindo tempo, espaço, planejamento e intervenção pedagógica, têm contribuído para os baixos índices de desempenho dos alunos.

A meta nacional é alfabetizar. O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como meta, até 2020, alfabetizar todas as crianças de até oito anos, isso não exclui as crianças localizadas na zona rural. Para auxiliar a concretização dessa meta, o MEC lançou, por meio do PDE, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013, no intuito de discutir com os municípios práticas e fundamentos metodológicos da alfabetização, através de formação de professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, utilizando módulos que contemplam as áreas de: Currículo na alfabetização; Concepções e princípios do planejamento escolar; Alfabetização e ensino da língua portuguesa; A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias; O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento; e A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Os módulos são específicos para cada série, incluindo módulos para a educação das escolas do campo. Esse programa tem parceria com as universidades federais e estaduais.

Mesmo com os avanços apontados na política educacional para o campo, a organização do trabalho pedagógico tem gerado angústias para os professores das escolas multisseriadas, os quais, na tentativa de acertar, com pouca formação específica, fragmentam a turma, criando dentro dela espaços seriados. Gonçalves (2010, p.29) relata a entrevista feita com um professor de turma multisseriada, que afirma: “[...] eu costumava dividir o quadro, esse quadro fica pro primeiro ano, esse pro segundo ano, esse pro terceiro, era uma sala de 42 alunos

[...] eu também me desdobrava, não tinha tempo para sentar [...]”.

Para resolver esse problema nas escolas multisseriadas, não basta apenas fechar escolas ou deixá-las da forma como foram criadas, com pouca infraestrutura, prejudicando o processo da alfabetização. Estratégias de gestão educacional precisam ser criadas, sem perder de vista as demandas educacionais da atualidade, a importância que a escola tem para a comunidade e o significado pedagógico da escola – ensinar e aprender.

As secretarias municipais de educação têm diversos desafios para alcançar a educação de qualidade, que é um direito para as escolas do campo. Entre esses desafios, estão: a elaboração da proposta pedagógica contextualizada com as necessidades do campo, incremento na formação de professores, material pedagógico, infraestrutura adequada e, principalmente, a alfabetização de todos os alunos na idade correta, independentemente do local de origem.

Práticas de alfabetização vêm sendo construídas pelos professores que, no seu isolamento, buscam estratégias para superar os desafios impostos pelo descaso histórico educacional de exclusão. É preciso valorizar o conhecimento local e sistematizá-lo para refletir e melhorar o que já vem sendo realizado.

Professores, pesquisadores, gestores educacionais, instituições públicas e privadas precisam unir forças para que o Brasil acabe com o descaso social e político que contribui para a não efetivação do direito de ser alfabetizado.

Já existem diversas pesquisas realizadas com o foco na alfabetização, porém ainda não foram suficientes para a superação dos altos índices de fracasso educacional em leitura, escrita e interpretação. Pesquisadores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1980), Telma Weisz (1990), Magda Soares (1985), Esther Pillar Grossi (1990), entre outros, vêm contribuindo para a compreensão e aquisição do Sistema Escrita Alfabética (SEA).

Ao falar em alfabetização, estou fazendo referência à etapa inicial da aquisição da leitura e da escrita, quando são estabelecidas hipóteses de leitura e escrita elaboradas e desenvolvidas pelos alunos, sujeito ativo nesse processo da aquisição do SEA, em que o aluno constrói sistemas de hipótese na superação de etapas. Estudo desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980, com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, rompem com as concepções de associação anteriormente desenvolvidas pelas cartilhas; Esther Grossi (1990) contribuiu publicando três volumes que enfatizam as didáticas da alfabetização, por etapas de hipóteses de leitura e escrita, pré-silábico, silábico e alfabético; e Soares (1995) avança ao especificar o conceito de alfabetização e letramento, deixando claro que são conceitos diferentes, mas que precisam caminhar juntos.

Soares (2013) enfatiza que, apesar dos processos de alfabetização não serem desasso-

ciados do letramento, existem especificidades da alfabetização que precisam ser respeitadas, pois a prática de alfabetizar necessita de seqüências didáticas e metodológicas que devem ser incorporadas no trabalho pedagógico.

Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de ‘desinventar’ a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento (SOARES 2013, p.2)

O letramento, tal como definido por Soares (2011), se constitui na utilização da leitura e da escrita com fim social, em que o sujeito utiliza a escrita para resolver situações do seu dia a dia, dando significado às situações de leitura e escrita.

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2011, p.6)

Tornar-se alfabetizado não é só se apropriar da leitura e da escrita é também dar significado às questões sociais nas quais o sujeito está inserido. Portanto, a ação de alfabetizar se torna algo complexo, pois não é apenas seguir um método, uma forma, mas entender as teorias que são incorporadas a essa prática, como as teorias linguísticas, pedagógicas, sociais e culturais.

Em diversos estudos já realizados, fala-se em métodos, concepções e estratégias para alfabetizar. Magda Soares (2013) enfatiza que, ao se falar em método de alfabetização, há uma tendência para um olhar específico, para os métodos tradicionais. Na atualidade, os métodos de alfabetização ultrapassam as questões meramente tradicionais, pois pensar em um “novo” método é romper com o paradigma tradicional. Trata-se de continuar pensando em método de alfabetização, porém respaldado em outras concepções pedagógicas:

Soma de ações baseada em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondam aos objetivos determinados; se, porém, se atribuir a *método* o conceito estereotipado que este termo adquiriu, isso é, método de alfabetização identificado com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), e que é confundido com manual, conjunto de prescrições geradas de

práticas rotineiras, não será apenas uma substituição de termos, mas uma radical mudança conceitual. (SOARES, 2013, p.95)

Os métodos tradicionais a que se refere Magda Soares são procedimentos sequenciais que descrevem as etapas a serem seguidas. São eles: método analítico, sintético, analítico-sintético, misto, fônico, silábico, entre outros. O método, na perspectiva mais progressista, está imbuído de concepções pedagógicas, psicológicas, linguísticas, sociais e culturais. Essas concepções diferenciam as práticas desenvolvidas por cada sujeito alfabetizador, tornando o processo de alfabetizar um movimento complexo. O método tradicional está respaldado nas concepções teóricas que enfatizam a associação através de estímulo e respostas; tal método está centrado no processo que o professor deve seguir; já no método que incorpora as concepções sociais, psicológicas, linguísticas e culturais, a ação que o professor desenvolve está respaldada no processo de aprendizagem do aluno, considerando que este é sujeito ativo nesse processo e faz parte de um contexto social e cultural. Assim, o conceito do termo “método” supõe que seja:

[...] o resultado da determinação clara e objetivos determinadores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam as pessoas alfabetizadas, numa perspectiva, linguística e também (talvez sobre tudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos *paradigmas* conceituais (psicológicos, linguísticos, pedagógico) que trouxeram uma concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, resultado da definições, procedimentos, técnicas comparáveis com esses objetivos e com essa concepção teórica. (SOARES, 2013, p.95-96)

A organização estrutural das turmas multisseriadas, localizadas na zona rural, possibilita que práticas sejam recriadas e desenvolvidas, e que alunos estão sendo alfabetizados junto com outros em diferentes etapas cognitivas da alfabetização. Portanto, práticas de alfabetização/letramento estão sendo construídas, interagindo com o movimento epistemológico de concepções teóricas da educação do campo.

Para cada método desenvolvido, existe uma ou mais concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica e, muitas vezes, o professor não tem a consciência dessas concepções. As bases teóricas que, na atualidade, têm sustentado a educação do campo estão fundamentadas na valorização e sustentabilidade do sujeito morador do campo, contra a cultura hegemônica do agronegócio através do latifundiário, compreendendo que o campo é também lugar de desenvolvimento econômico e social, e que as pessoas que lá residem são fazedoras desse desenvolvimento.

Portanto, a organização do espaço em que se insere a escola interfere na elaboração da proposta curricular, no método e na prática pedagógica do professor, pois, como evidencia Silva (1999):

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida [...] (SILVA, 1999, p.150)

O currículo é construído a partir das concepções pedagógicas, contextos educacionais que estão inseridos e interligados a um sistema educacional de ensino. Escolas multisseriadas, localizadas em espaços rurais de baixa densidade demográfica, estão inseridas em um contexto educacional de descaso político, mas vêm ressignificando esse processo de exclusão, desenvolvendo tecnologias educacionais e sociais de reconhecimento e valorização econômica e social das pessoas que moram no campo. É nesse espaço que os currículos, metodologias e práticas devem ser reelaborados, ressignificados e contextualizados; mas, por carência de formação continuada e ausência de pesquisas específicas sobre turmas multisseriadas, os professores acabam reproduzindo no campo o espaço escolar seriado urbano.

O currículo deve ser contextualizado, mas sem perder de vista o entrelaçamento do global com o local; ele deve ser construído com base no conhecimento cultural e social produzido na localidade, interagindo com o conhecimento científico já sistematizado, um ciclo contínuo da relação do local com o global (REIS, 2011).

O agrupamento de alunos da educação Infantil com o ensino fundamental, da forma como vem sendo trabalhado, tem causado prejuízos no processo de alfabetização, uma vez que a organização curricular nessas turmas acaba tendo que atender aos aspectos necessários para as demandas da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Em escolas com pouco acompanhamento pedagógico e formação continuada, torna-se difícil a efetivação da alfabetização com qualidade.

O processo de alfabetização desenvolvido pelos professores deve, portanto, atender às características do campo, sem perder de vista que essa escola faz parte de um sistema educacional que oferece parâmetros curriculares através de documentos e referenciais curriculares como os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais, livros didáticos, entre outros documentos norteadores.

De acordo com Magda Sores (2003), para alfabetizar é importante a sistematização metodológica das atividades. O professor deve acompanhar, diagnosticar e avaliar process-

almente seus alunos, estabelecendo intervenções para a superação de hipóteses de leitura e escrita; sua prática deve estar fundamentada em um método que atenda às concepções linguísticas, psicológicas, sociais e políticas, processo do qual o aluno é o sujeito ativo.

As práticas de alfabetização precisam ser sistematizadas, elaboradas e refletidas de acordo com o desenvolvimento educacional dos alunos envolvidos, estabelecendo interações entre os sujeitos com a prática contextualizada do letramento. Esse formato necessita de espaços educativos que favoreçam o acompanhamento evolutivo de cada aluno.

Assim, diante da complexidade do processo de alfabetizar, cabe investigar as práticas de alfabetização desenvolvidas pelos professores das turmas multisseriadas. É preciso pesquisas para identificar se esse formato de organização pedagógica (multisseriada) tem colaborado para ou dificultado o processo da alfabetização/letramento e apontar como as secretarias municipais podem contribuir para melhorar a qualidade de ensino. Os resultados dessas pesquisas devem ser devidamente incorporados pelas secretarias municipais de educação, para auxiliar a reorganização da estrutura administrativa e pedagógica das classes e das próprias secretarias, no intuito de melhorar as práticas de alfabetização já desenvolvidas pelos professores, respeitando a importância que a escola tem para a comunidade no espaço rural.

Para que o município possa atender à meta estipulada no projeto de lei do PNE – “alfabetizar todos os alunos até oito anos de idade” –, é importante reavaliar a estrutura educacional oferecida às turmas multisseriadas nos espaços rurais e, assim, intervir de forma consciente, no intuito de garantir o direito a uma educação pública com equidade e qualidade para todos.

5 A PESQUISA DE CAMPO: SEU CENÁRIO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

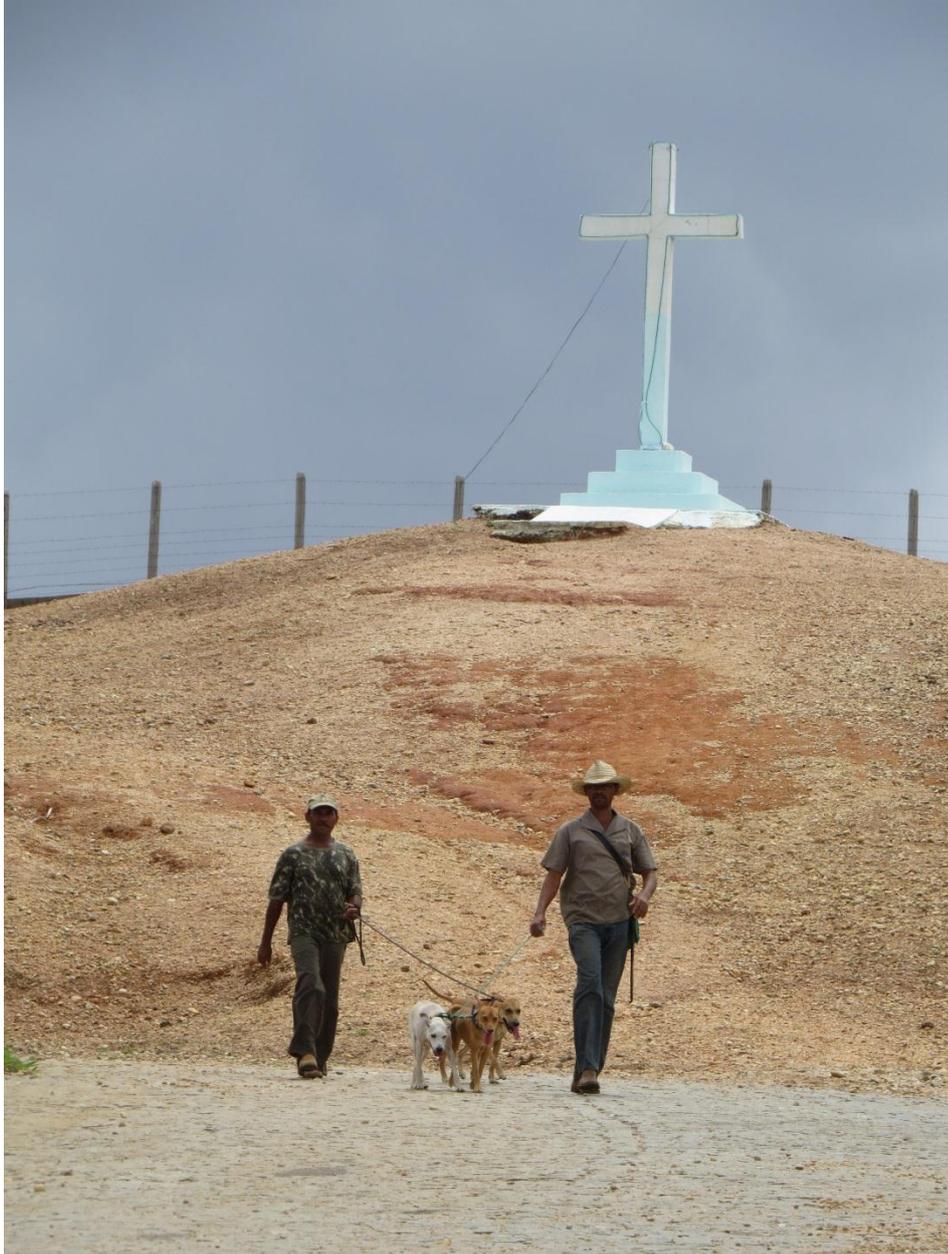


Foto: Ana Maria Santos

5.1 O CENÁRIO DO CAMPO DE PESQUISA: SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE ITAPICURU

Itapicuru é um dos municípios mais antigos da Bahia, com 287 anos de história, nos quais estão presentes conflitos, guerras, arte, cultura e musicalidade, em que os contos e recontos sobre a passagem de Antônio Conselheiro, em 1874, e de Lampião, em 1932, são cheios de entusiasmo e curiosidades. Entre avanços, entraves e entrelaçamento histórico, social e econômico, a rede educacional foi se organizando e a educação foi se desenvolvendo e se normatizando como sistema.

A educação no espaço rural foi se expandindo com fragilidades no planejamento – criavam-se escolas ou espaços educativos em locais domésticos, galpão, igrejas, ou mesmo embaixo de árvores. A intenção era atender a uma classe que precisava ser alfabetizada e incluída socialmente. Ao relatar a história da criação das escolas no contexto rural, uma diretora de escola da zona rural, desde 1997, descreve:

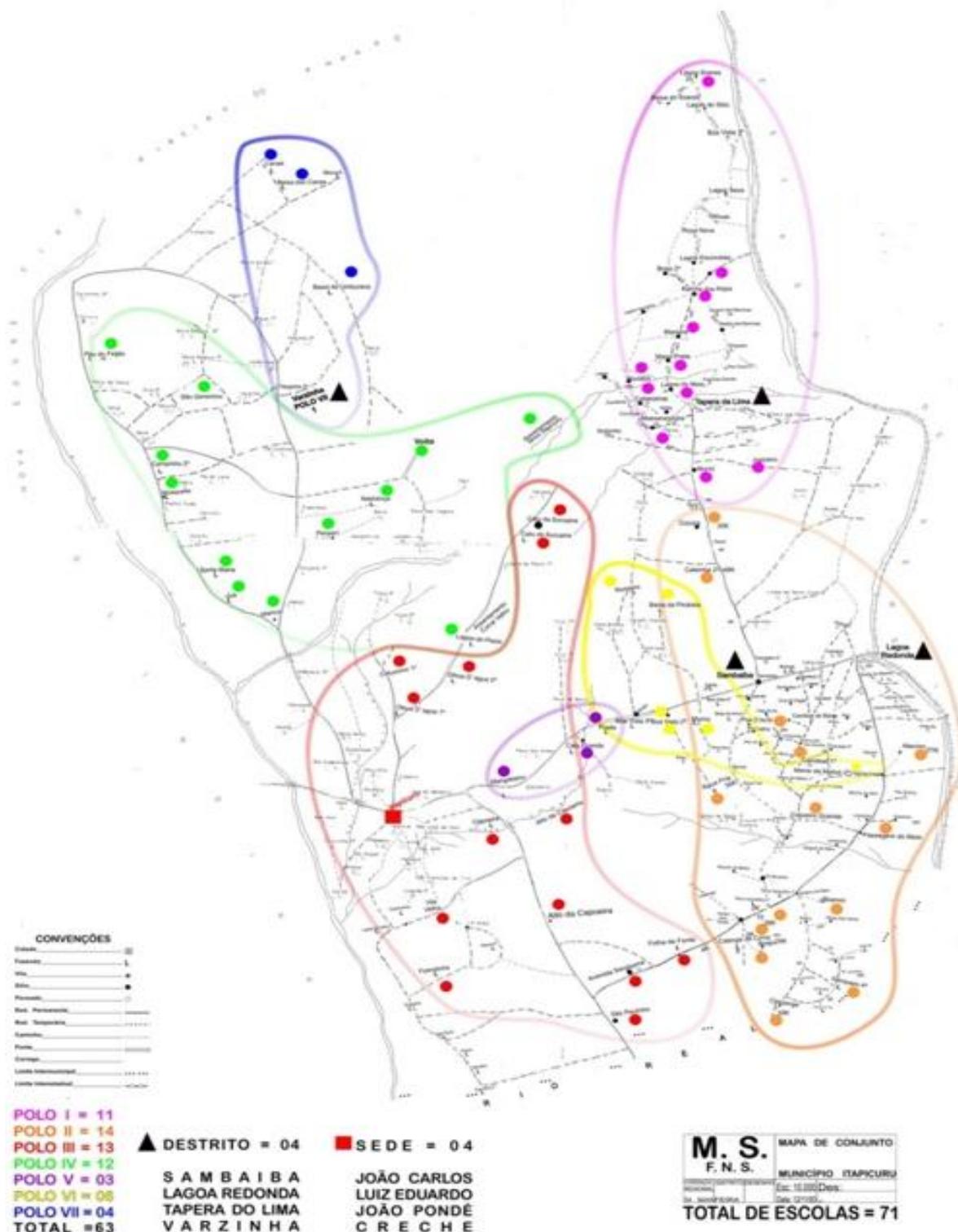
Eu acho que as escolas foram criadas através da necessidade da comunidade... ou por política, as escolas eram bem próximas umas das outras, a pessoa que estava morando ali pedia ao político e formava a escola, no juazeiro que a comunidade não era grande tinha 4 escolas...às vezes eu chegava na escola tinha um varal de roupa, saco de feijão, a professora cozinhava o feijão e dava aula para os meninos. (DIRETORA DE ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPICURU, 2013)

A rede escolar integra 71 escolas, 4 na sede, 67 localizadas no espaço rural; dessas, 4 distritais, 63 apresentam difícil acesso e estão organizadas em 7 polos, em turmas multisseriadas, atendendo uma média de 10 a 30 alunos por sala, em sua maioria da educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental. São escolas com estrutura física deficiente e carência de acompanhamento pedagógico. O diretor é responsável por, em média, 14 escolas, as quais estão localizadas em um mesmo espaço geográfico, denominado de Polo. Cada Polo é vinculado a 1 ou 2 conselhos escolares¹⁰, o que dificulta a atuação dos membros do conselho, gerando acúmulo de responsabilidade para o diretor e para o professor; este último assume a responsabilidade de atender às demandas administrativas e pedagógicas da unidade escolar, e o diretor se encarrega de gerenciar, com pouca participação do conselho, todas as unidades escolares. O

¹⁰ A Lei Municipal nº 121, de 2 de setembro de 2005, revoga a Lei 084/2000 e institui o conselho escolar no sistema municipal de ensino de Itapicuru. A lei municipal não descreve critérios diferenciados para as escolas de pequeno porte multisseriadas do campo, a decisão de organizar 1 ou 2 conselhos escolares por polo é estabelecida pelos diretores das escolas multisseriadas.

mapa I, abaixo, evidencia a extensão geográfica do município e a distância entre as escolas situadas fora da sede.

Figura 4: Mapa I - Localização geográfica das escolas do Polo Educacional II do Município de Itapicuru/BA-2015



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelos diretores escolares e motoristas e com a colaboração do Sr. Ubiraci Brito, técnico de projeto da Secretaria de Infraestrutura de Itapicuru e de Atanael Santos e Raylton Damasceno, técnicos de informática, com base nas informações fornecidas pelos diretores escolares e motoristas. O mapa-base foi fornecido pela Secretaria de Meio Ambiente de Itapicuru-BA.

Esse problema tem gerado isolamento das escolas de pequeno porte localizadas na zona rural e dificultado o recebimento de assistência quanto ao acompanhamento pedagógico, formação de professor, atuação dos conselhos, distribuição da merenda escolar e quanto à infraestrutura. Com carência de assistência, os professores, em sua maioria, têm desenvolvido um currículo com características urbanas e seriadas. Em consequência da pouca atuação do sistema, essas escolas apresentam baixo rendimento educacional. De acordo com os dados divulgados no Atlas de Desenvolvimento Humano, em 2010, 48,5% da população de Itapicuru com escolaridade acima de 25 anos era analfabeta, 38,32% dos alunos de 6 a 14 anos tinham dois anos de atraso escolar e 4,42% das crianças de 6 a 14 anos não frequentavam escolas (PNUD, 2010).

De acordo com Saviani (2012), o sistema escolar e o seu planejamento decorrem de uma atividade sistematizada, planejada, que busca intencionalmente atender a uma finalidade. Assim como muitos municípios do interior da Bahia, Itapicuru apresenta um processo frágil de planejamento e organização da distribuição espacial das escolas. As escolas foram criadas e implantadas sem um planejamento adequado às necessidades específicas, tais como modalidade de ensino e demanda pedagógica administrativa, levando a um número excessivo de escolas de pequeno porte na zona rural, sem estrutura física e pedagógica adequadas.

Esse formato de rede escolar tem dificultado a manutenção do princípio de equidade na distribuição de recursos de diversos tipos e o acompanhamento pedagógico. As escolas localizadas na sede ou em espaços com alta densidade demográfica acabam tendo prioridade na oferta dos recursos, enquanto as escolas de pequeno porte, localizadas na zona rural, em sua maioria multisseriadas, têm dificuldades de acesso a esses recursos.

Após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os municípios passaram a ter a possibilidade de integrar o sistema estadual de ensino ou de compor com ele um sistema único de educação básica. Para Cunha (2009, p.11):

As mudanças que caracterizam os cenários investigados partem principalmente da aprovação da Constituição Federal de 1988 do país e do ordenamento jurídico dela resultante que, ao seu turno, conferiu as municipalidades um lugar de destaque na efetivação das políticas, especificamente no campo educacional, atribuindo a estas instancias de poder um aspecto de possibilidades e responsabilidades quanto ao atendimento as necessidades das populações.

O complexo processo de organização das escolas através do, ainda frágil, poder dos municípios para autorizar, credenciar e supervisionar seus estabelecimentos de ensino tem gerado grande desarticulação entre a implantação de escolas e as demandas pedagógicas

emergentes.

Para que o município implemente um sistema educacional igualitário, serão necessárias mudanças na organização da rede escolar, em que toda a rede possa fazer parte do mesmo conjunto de interesses pedagógicos e administrativos, passando a desenvolver uma ação educativa intencional, planejada, integrada e inclusiva.

Para tanto, é necessário compreender que o sistema é um conjunto de elementos materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um organismo. Para que esse sistema funcione de forma orgânica, é necessário um conjunto de elementos sistematizados, planejados de forma intencional, coerente e operante. Já a estrutura não preenche o pré-requisito de intencionalidade – são apenas elementos deliberados sem planejamento. Saviani, (2010) ressalta a importância da sistematicidade, da intencionalidade e do planejamento ao afirmar que:

Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da situação (estrutura) educacional, capta os seus problemas, reflete sobre ele, formula-os em termos de objetivos realizáveis, organiza o meio para alcançar os objetivos e, instaura um processo concreto que os realiza e mantém ininterrupta o movimento dialético ação-reflexão-ação. (2012, p.75)

O homem sofre influência das estruturas social, política e educacional, mas, à medida que toma consciência dessas estruturas, ele é capaz de manipular a sua força, de modo a atribuir sentido a elas. Quando o homem toma consciência da estrutura, age na intenção de modificá-la e a planeja de forma intencional; agindo assim, ele está modificando a estrutura e fazendo parte do sistema.

Para que o sistema municipal de Itapicuru possa atuar de forma integrada e inclusiva, atendendo às metas e diretrizes nacionais de educação, é necessário que as ações e decisões sejam pensadas de forma igualitária para toda a rede escolar, sem desrespeitar as características de cada escola.

Em 2014, pela Lei 13005/14, de 25 junho, depois de 4 anos em análise na câmara nacional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. O Plano está em consonância com a constituição nacional de 1988, referente ao Art. 214.

As metas 1 e 5 cinco me chamam a atenção, pois reforçam a importância da inclusão da criança de 0 a 3 anos na creche e de 4 a 5 anos em processo de alfabetização, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir do 4 anos de idade, mobilizando os municípios a organizarem sua rede, no intuito de atender com qualidade à criança, em qualquer espaço social, seja no meio rural ou urbano.

A meta cinco – **alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental** (grifo meu) – já deveria ter sido alcançada, pois já havia sido incluída no PNE anterior. Podemos então perceber a necessidade de ações efetivas para alcançar as metas desejadas.

Em 2013, o Congresso Nacional alterou a Lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para a Lei 12.796/2013, de 4 de Abril, que torna obrigatória a matrícula de criança de 4 e 5 anos até 2016, o que mobiliza os municípios a organizarem a sua rede de ensino para atender com qualidade às crianças nessa faixa etária – **“Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação”** (grifo meu).

Alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, independentemente do local de origem, seja em espaços urbanos ou rurais, é uma tarefa alcançável, porém necessita ser tomada como prioridade. Negar esse direito é negar a inclusão social dessas crianças. Ações planejadas de acordo com a realidade educacional local, dialogando com as estratégias já definidas nacionalmente, precisam ser efetivas no município. Caso isso não aconteça, continuaremos reproduzindo estruturas existentes sem constituir um sistema, como afirma Saviani (2012).

Itapicuru está situado na região Nordeste do estado da Bahia, a 215 km da capital, precisamente na zona agreste do semiárido. Sua área de abrangência é de 1.556,96 km². Integra a microrregião Ribeira do Pombal e faz parte do território de identidade Agreste de Alagoas/litoral norte. Sua população total, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), é de aproximadamente 32.261 habitantes, dos quais, 25.586 estão na zona rural e 6.675 estão na urbana.

O município tem como base econômica a agricultura e a pecuária, o comércio é de pequeno porte e a prefeitura municipal é a maior fonte empregadora. A população engajada nos mercados de trabalho formal e informal registra renda mensal de R\$185,70 reais, segundo dados do IBGE. Os indicadores de pobreza, também do IBGE, para o mesmo ano, revelam que 31,44% da população é extremamente pobre e 57,29% é pobre. A mortalidade de crianças com menos de 1 ano é de 35,2% e a de crianças com até 5 anos de idade é de 38,0% (PNUD, 2010).

Quanto aos indicadores que revelam a qualidade da educação desenvolvida no Município, em 2013, Itapicuru atingiu, no 5º ano do ensino fundamental, o IDEB de 3,3. Está abaixo da meta municipal de 3,9 projetada pelo INEP para o referido período.

Com relação ao desempenho na Prova Brasil, em matemática, participaram 332 alu-

nos, dos quais 3% avançaram, o equivalente a 12 alunos, com pontuação acima de 275; 14% tiveram aprendizagem esperada, 57 alunos, com pontuação de 225 até 274; 37% com pouca aprendizagem, 145 alunos, com pontuação de 175 até 224; e 46% insuficiente, quase nenhum aprendizado, 181 alunos, com pontuação de 0 a 174.

Em português, participaram 332 alunos, dos quais 3% avançaram, o que quer dizer 10 alunos com pontuação igual ou acima de 250; 16% tiveram aprendizagem esperada, 62 alunos, com pontuação de 200 a 249; 41% dos alunos tiveram pouco aprendizado, 164 alunos com pontuação de 150 a 199; 40% dos alunos como insuficiente, quase nenhum aprendizado, com 158 alunos, pontuação entre 0 a 149. Tanto em português como em matemática as maiores taxas estão concentradas em pouco aprendizado ou quase nenhum aprendizado.

É importante salientar que os indicadores de aprendizagem constituem apenas um indicador e que outros aspectos precisam também ser observados, traduzidos e analisados, com intuito de sinalizar o que precisa ser revisto na rede de ensino. Divulgar os dados sem que a Secretaria Municipal de Educação e as escolas reflitam sobre os indicadores de aprendizado não traz desenvolvimento educacional para a rede.

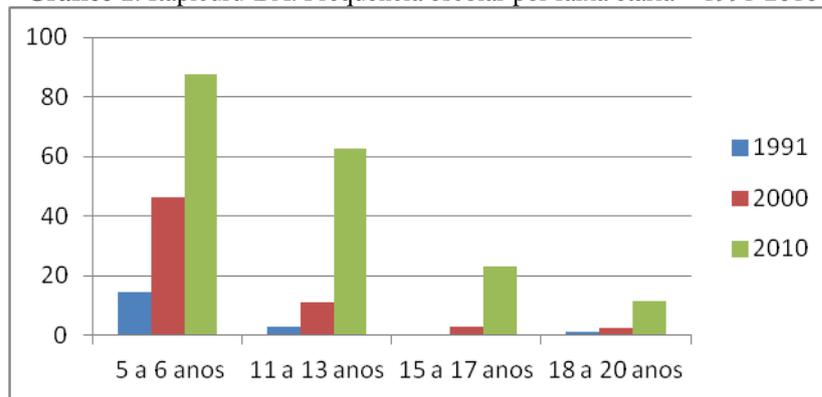
O quadro 3 evidencia as diferenças de aprendizagem existentes entre o rural e o urbano quando se compara a escola municipal Luiz Eduardo Magalhães, de pequeno porte, localizada na sede do município, com a João de Deus Doria, multisseriada.

Quadro 3: Itapicuru. Quadro comparativo – escola rural/escola urbana

Escolas	IDEB	Proficiência matemática	Proficiência português	Fluxo de rendimento
Escola Luiz Eduardo Magalhães	3,2	179,35	159,44	0,76
Escola João de Deus Doria	1,9	160,74	148,93	0,32

Fonte: INEP, 2011.

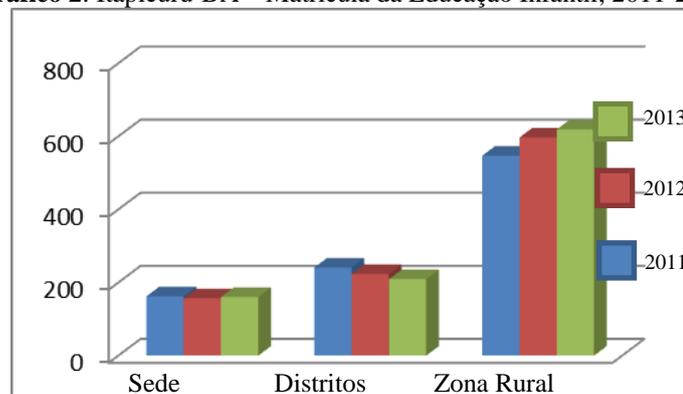
Apesar de o indicador de desempenho apontar para um baixo rendimento, percebe-se que houve aumento na frequência escolar no período de 1991 a 2010, como apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Itapicuru-BA. Frequência escolar por faixa etária – 1991-2010

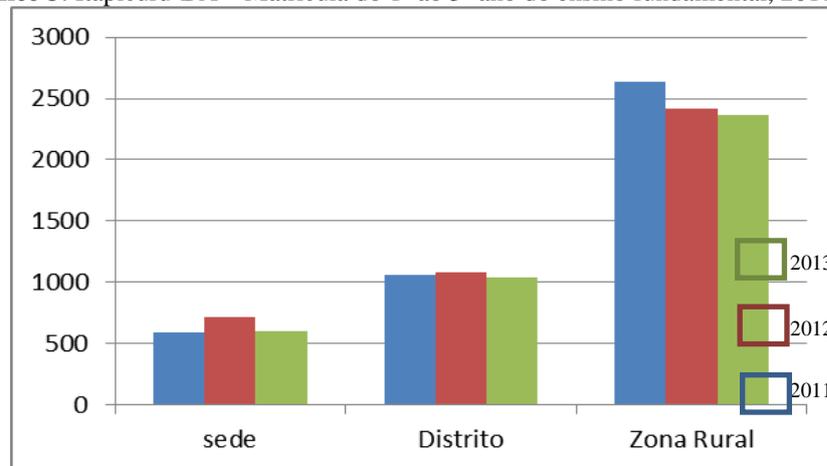
Fonte: PNUD, 2010

Ao analisar o crescimento de frequência escolar, percebe-se que a educação infantil é a modalidade de ensino que mais cresceu – 88,53% das crianças entre 5 a 6 anos de idade passaram a frequentar a escola no período entre 2000 e 2010 (PNUD, 2010).

Com relação à matrícula entre 2011 e 2013, a Secretaria Municipal de Educação informou que houve aumento nas matrículas da educação infantil e decréscimo nas do ensino fundamental, nas séries iniciais, principalmente nas escolas rurais. Não se tem informações sobre o motivo do decréscimo de matrícula do ensino fundamental.

Gráfico 2: Itapicuru-BA – Matrícula da Educação Infantil, 2011-2013

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013

Gráfico 3: Itapicuru-BA – Matrícula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 2011-2013

Fonte: Secretaria Municipal de Educação 2013

Percebe-se que a sede manteve praticamente o mesmo número de matrículas na educação infantil, enquanto nos distritos houve queda e, na zona rural, um incremento. Houve uma leve queda no ensino fundamental em 2013, na sede, quase não houve variação nos distritos e na zona rural ocorreu queda nos três anos considerados.

O município apresenta um sistema escolar rural extenso, reflexo de uma expansão escolar sem planejamento adequado para atender à demanda de oferta e ao dimensionamento territorial, oferecendo escolas multisseriadas em espaços rurais com baixa densidade demográfica.

Como já foi mencionado, as escolas foram criadas sem planejamento e estrutura educacional adequadas, mas foi o formato de classes multisseriadas que possibilitou o acesso das crianças, moradoras das pequenas comunidades, à educação. Entretanto, não é porque a rede escolar se efetivou com esse formato que assim deva permanecer. Esses espaços educacionais foram construídos para atender a uma classe que estava à margem do sistema de ensino; permanecer como tal é condenar essas crianças a continuarem excluídas das ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, as quais podem lhes trazer benefícios.

Para cumprir as determinações constantes do Art.11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, os municípios que atenderam à lei devem incumbir-se de oferecer creches, educação infantil e ensino fundamental (com prioridade ao atendimento do ensino fundamental); organizar planos educacionais, integrando-se às políticas da União e dos estados; realizar a redistribuição das escolas, baixar normas complementares; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Com base nesse artigo, Itapicuru implantou seu sistema de educação, através da Lei nº

069, de 6 de abril de 2004, considerando unicamente os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio na Modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Só a partir da alteração da referida lei, mediante a Lei 282, em 2011, incorporou a educação especial e a educação do campo. A partir de então, foram também implantados os Conselhos Municipal de Educação, Conselhos Escolares, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e o Conselho de Alimentação Escolar.

A política educacional do campo tem avançado nos últimos anos; resoluções, metas e diretrizes têm sido criadas no intuito de atender com melhor qualidade às escolas localizadas na zona rural. Percebe-se que essa política enfatiza a importância que a escola tem para o desenvolvimento da comunidade. Os movimentos sociais, grupos de pesquisas, a exemplo Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESABE/UNEB), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC), Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade, UNEB, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (GEPERUAZ) da Universidade Federal do Pará e principalmente os militantes do MST, têm contribuído para a elaboração e efetivação de políticas, reforçando a importância da escola para a comunidade, mesmo em espaços com poucos alunos e em turmas multisseriadas.

O Art. 3º, inciso IIº das Diretrizes Complementares do Campo, de 2008, estabelece que “**em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da educação infantil com crianças do ensino fundamental**” (grifo meu). No município de Itapicuru, mesmo com o aumento das matrículas da educação infantil, em povoados com baixa densidade populacional o número de alunos ainda é insuficiente para a formação de turmas apenas com crianças da E.I, levando o sistema educacional a matricular alunos da E.I e do ensino fundamental em uma mesma turma multisseriada, não atendendo ao artigo supracitado.

O município está dividido em aproximadamente 77 localidades e, de acordo com a Secretária de Educação do município, a formação de turmas específicas de educação infantil em todas as localidades com um número reduzido de alunos torna inviável a manutenção e a organização pedagógica das unidades escolares. Por outro lado, professores, em turmas multisseriadas, têm revelado, através de informações assistemáticas, dificuldades de atender, no mesmo espaço de ensino, crianças da educação infantil junto com outras do ensino fundamental.

A resolução CNE/CEB, de 01/2002, não esclarece sobre a concepção pedagógica a ser adotada para a educação do campo em turmas multisseriadas, formas de atendimento da edu-

cação infantil e condições do transporte a ser oferecido para as crianças quando o deslocamento for necessário. Também não indica procedimentos de nucleação.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2008, 28 de abril de 2008, sobre as diretrizes complementares de atendimento da educação básica do campo, em seu Art. 3, indica que, nas modalidades da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, deve ser evitado o processo de nucleação, sendo oferecido o acesso à escola na própria comunidade. Nos incisos primeiro e segundo desse mesmo artigo, a resolução indica que apenas nos primeiros anos do ensino fundamental, quando o acesso à escola não puder ser oferecido na própria comunidade, o sistema municipal deve estabelecer o tempo máximo de deslocamento dos alunos, a pé ou de ônibus, a partir da localidade de origem. Tal definição indica que a aplicação da norma deve ter a participação da comunidade. O artigo não se refere ao deslocamento de crianças matriculadas na educação infantil, deixando a entender que, nessa modalidade, não se deve implementar o deslocamento entrecampo.

O decreto nº 7.352, de 2010, trata do Programa de apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e distrito federal (Pronacampo) e dispõe sobre a política da educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária (Pronea). Em seu Art. 4º, propõe apoio técnico e financeiro em regime de colaboração, para garantir a manutenção da educação básica na zona rural com qualidade. O inciso I, do mesmo artigo, reforça a importância do atendimento da educação infantil de crianças de 0 a 5 anos nos municípios e dispõe sobre o desenvolvimento e a manutenção do sistema de ensino, a organização de turmas formadas por diferentes idades em uma mesma etapa de ensino, principalmente na primeira etapa do ensino fundamental. Para atender a esse artigo, o MEC lançou o programa Escola da Terra, que disponibiliza apoio às escolas multisseriadas, através de formação continuada nos municípios, tendo como horizonte os anos 2012 a 2014. Até o momento, o programa não foi iniciado no município. Podemos perceber que nem sempre as ações planejadas no âmbito do governo federal acontecem na mesma proporção das demandas pedagógicas municipais.

Mesmo contendo algumas orientações gerais, os documentos oficiais não oferecem orientações mais específicas sobre as formas de atendimento a crianças da educação infantil e do ensino fundamental quando em regime de multisseriação; apenas proíbe o grupamento dos dois níveis. Os municípios passam a ter que elaborar estratégias de atendimento e/ou reavaliar as ações deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação.

5.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

Em razão da impossibilidade de investigar, ao mesmo tempo, todas as localidades que têm turmas multisseriadas, a pesquisa de campo foi realizada em um polo previamente selecionado, pois, conforme discussão com a Secretária Municipal de Educação, trata-se do polo que apresenta maiores dificuldades de acompanhamento pedagógico, pela distância das escolas em relação à sede do município.

Esse Polo é constituído por seguintes localidades: Limoeiro, Cajueiro Grande, Alecrim, Retiro, Cassange, Maria de Matos, João Porto, Água Fria, Caatinga de Cima, Terra Vermelha, Várzea dos Potes, Calembá, Tororó e Cassasá. Lá se encontravam 14 escolas, 415 alunos, da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, 18 professores e 10 turmas com agrupamento de crianças da educação infantil com ensino fundamental, todas multisseriadas. O Polo é administrado por uma diretora e uma vice.

As escolas funcionavam com no máximo 3 turmas, com a seguinte distribuição: 9 escolas com uma turma, 4 escolas com duas turmas e 1 escola com três turmas. Dessas turmas, 10 estavam agrupadas com alunos da educação infantil e do ensino fundamental (TABELA 1).

Com relação ao estágio de escolarização e à faixa etária correspondente, foram matriculados: 68 alunos na educação infantil, entre 4 e 5 anos; 49 alunos no 1º ano, entre 5 e 7 anos; 63 no 2º, entre 6 e 9 anos; 107 no 3º ano, entre 7 e 15 anos; 66 alunos 4ºano, entre 8 e 15 anos; e 67 no 5º ano, entre 9 a 17 anos (TABELAS 1e 2).

Entre setembro e dezembro de 2014, foram realizadas visitas *in loco*, nas comunidades em que as escolas no Polo II estão geograficamente distribuídas. Foram utilizados o diário de campo, máquina fotográfica e gravador, no intuito de facilitar a coleta dos dados.

A Secretaria Municipal de Educação, quando possível, disponibilizava veículo com um motorista; quando não foi possível, foi utilizado carro próprio e a contratação de um motorista que conhecesse a localidade. Foi imprescindível o uso desse recurso, pois as escolas ficavam em lugares de difícil acesso, servidos por estradas de barro.

Durante as viagens, com auxílio do mapa, houve o cuidado de registrar a quilometragem percorrida entre a saída da sede e a chegada em cada escola. Também se registrou a distância entre as escolas visitadas.

As informações demográficas levantadas pelos agentes de saúde da localidade foram

de grande importância, pois o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não coleta dados específicos para as pequenas localidades estudadas, sendo, então, os agentes de saúde o meio mais viável para o acesso tais informações.

As interações com a comunidade, com os membros das escolas e gestores da Secretaria Municipal de Educação foram importantes meios de investigação.

O objetivo do contato com as escolas foi verificar as condições de oferta da alfabetização das crianças da educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental nas turmas multisseriadas. Com relação à comunidade, o intuito foi perceber o tipo de relação que a escola mantém com a localidade, os conflitos, as conquistas e as queixas que os moradores apresentavam em relação ao trabalho desenvolvido pela escola.

As visitas à Secretaria Municipal de Educação tiveram o intuito de identificar a relação entre as dificuldades encontradas e os avanços alcançados no movimento realizado pela secretaria para gerenciar as turmas multisseriadas e as escolas onde se encontravam. Pretendia-se também verificar como a gestão desses espaços interferia no fazer diário do professor na tentativa de alfabetizar alunos da educação infantil ao ensino fundamental agrupados em uma única turma.

6 OLHARES DIVERSOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS



Foto: Ana Maria Santos

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?
Por que caminhos seguem,
Não os meus tristes passos,
Mas a realidade

Fernando Pessoa

6. 1 O OLHAR DO PROFESSOR

Nesta seção, os resultados das entrevistas com três professoras e um professor do Polo II foram sistematizados em quatro itens, com o objetivo de relatar a história do professor em relação à regência de turmas multisseriadas, suas impressões sobre a gestão da Secretaria Municipal de Educação, as dificuldades encontradas para alfabetizar em turmas multisseriadas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas com base em programas federais adotados pela SME ou postas em prática por iniciativa dos próprios professores¹¹.

6.1.1 Características dos professores e condições de trabalho

Dos quatro professores entrevistados, dois tem graduação completa, um com licenciatura em matemática e o outro é licenciado em letras e pedagogia. Os outros dois professores têm apenas o curso de magistério de nível médio.

Todos os professores são concursados no município de Itapicuru e, após o concurso, todos iniciaram o trabalho como professor em turmas multisseriadas. A primeira experiência do P1 como professor foi em turmas multisseriadas; o P2 iniciou o exercício da profissão como professora da EJA e depois passou a lecionar em turmas multisseriadas; P3 iniciou sua carreira como professor no ensino fundamental II, em outro município, lecionando língua portuguesa; P4 iniciou o trabalho como professora em turmas multisseriadas. Nenhum dos professores mora na localidade onde trabalha, dois são moradores do povoado e dois moram na sede da cidade circunvizinha. P1 chega à escola utilizando uma moto como meio de transporte, de carona com a colega professora que trabalha em escola próxima, a uma distância de 1,5 Km da sua escola; P2 tem transporte próprio, moto; P3 também tem transporte próprio, carro, e P4 chega à escola com o transporte escolar, junto com os alunos.

Três professores – P1, P2 e P4 – iniciaram suas atividades no município trabalhando com alunos da Educação Infantil ao 2º ano do ensino fundamental, agrupados na mesma turma. Com a redução de alunos matriculados por série/ano, passaram a trabalhar em turmas constituídas pelo agrupamento, na mesma sala, de alunos da Educação Infantil ao 5º ano. Apenas o P3 já iniciou o trabalho em turma constituída por alunos da Educação Infantil ao 5º ano.

¹¹ Para manter o anonimato dos professores entrevistados, eles serão designados pela letra P, seguida de número.

O professor P1 trabalha 20h apenas nessa escola; P2 trabalha 40 horas, dividindo o seu tempo de trabalho entre duas escolas multisseriadas. P3 também trabalha 40h, almoça na escola e usa o transporte escolar da porta da primeira escola para se deslocar para a outra escola multisseriada, percorrendo uma distância de 5 km.

Nos relatos que se seguem, os professores informam sobre as suas histórias no magistério:

eu comecei a fazer magistério, não é bem o que eu queria, foi por um pouquinho de impulso. Girlene que é minha prima, que ensina lá, também me convidou para fazer, que eu tinha terminado o ensino médio ai eu pensei...eu fazer faculdade? Mais lá pro meio do ano, ai comecei a fazer o magistério, gostei, gostei mais ainda quando eu fui pra sala. Foi até quando a prof. Clemilda disse, a gente conversou agora pouco e ai ela foi, o jeito dela ensinar me conquistou, ai eu gostei, ai quando teve o concurso público eu prestei fiz o concurso e fui aprovado. Ai quando me convocaram não falaram onde a gente ia trabalhar nem que série ia trabalhar. Ai tinha possibilidade da gente trabalhar com quarta e quinta que é quinto ano, que era terceira e quarta, na época e pré 1° e 2° que é alfabetização eu prefiro ficar na alfabetização que é uma coisa que eu já gostava um pouquinho. (PROFESSOR - P1)

quando eu comecei o magistério eu conclui formação geral. Quando eu fui para o Magistério eu não fui por achar interessante não, não foi ai a partir do momento que a gente começou, não era só eu nessa situação, a gente conseguiu uma professora Geisiane de Alagoinhas. Então foi ela quem tocou na gente o Magistério. Foi daí que a partir do momento que começou as oficinas, aprender a realmente trabalhar fazer aquelas coisas interessantes para a gente levar para a sala de aula ai foi que eu comecei a gostar do Magistério e achar interessante. A partir daí me formei e a minha primeira experiência foi com a EJA, um (1) ano, e depois. (PROFESSOR - P2)

[...] mas sou graduado em letras, eu fiz primeiro pedagogia e sou graduado em letras também. [...]ai lá nesse município eu ensino, já português trabalho com português (..) entendeu, já faz 8 anos que trabalho lá, e aqui quando eu comecei há 4 anos atrás já foi aqui e nunca sair dessa escola e estou aqui a 4 anos. (PROFESSOR - P3)

[...] bem antes de eu ser professora eu trabalhava em uma loja, foi quando abriu o concurso para quem tinha o magistério e eu tinha concluído o ensino médio, bem ai eu fui fazer e ai iniciei no ano da minha formatura teve um concurso e eu fui agraciada com a graça de Deus, claro, e graças a Deus passei e fui chamada logo,logo e comecei aqui. (PROFESSOR P4)

Os professores P1, P2 e P4, no início da profissão, não tinham desejo de ser professores, apenas fizeram o concurso e passaram; mesmo assim, durante a entrevista, não demonstraram insatisfação com a profissão. O professor P3 fez questão de informar que não trabalhava só com turma multisseriada. Faz 8 anos que ensina português em outro município, mas está satisfeito com o trabalho com os alunos de turmas multisseriadas, e diz: “até que gosto... já me habituei, me acostumei...” (PROFESSOR P3).

Quadro 4: Formação e condições de trabalho dos professores entrevistados no Polo Educacional II do município de Itapicuru, 2014

Professores	P1	P2	P3	P4
Formação	Magistério e graduação em matemática	Magistério	Pedagogia e letras	Magistério
Meio de transporte	Carona/moto	Moto próprio	Carro próprio	Ônibus escolar
Carga horária no município	20h	40h	40h 20h no município e 20h em outra cidade	40h
Experiência como professor	Turma multisseriada	Turma multisseriada e EJA	Professor de português e turma multisseriada	Turma multisseriada

Fonte: elaborado a partir da pesquisa de campo, set/dez. 2014

Com relação ao deslocamento, os professores se queixam, relatando que a ajuda de custo não cobre os gastos e que, quando chove, a lama dificulta o percurso. Sobre essa questão, o P2 diz: “sem falar em pneu que aquela pista come que é uma beleza, se falar em óleo que não dá para passar o mês, a gasolina dá né o resto não (risos)”. E o P3: “ela dá, mais é bem ínfimo é assim suponhamos que seja 10% do que eu gasto”.

Os professores não tiveram formação específica para turmas multisseriadas. Apenas formação continuada do programa Pacto¹² e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹³, com foco em alfabetização e em matemática até o terceiro ano do ensino fundamental. P2 diz: “A gente teve o Pacto foi o primeiro que eu participei [...] tem o Nepai, então ele veio a ajudar bastante”.

De acordo com Hage (2006), existe no imaginário social e pedagógico a ideia de que as classes multisseriadas são um “mal” necessário. Esse olhar acaba desqualificando as possibilidades pedagógicas que esse campo pode oferecer, resultando em pouco investimento pedagógico, já que se espera que essa modalidade seja extinta com decorrer do tempo.

Os quatro professores pesquisados não tiveram formação específica para atuar em turmas multisseriadas, apenas frequentaram cursos direcionadas para a alfabetização em turmas

¹² Pacto com Municípios pela Alfabetização é uma parceria do Estado com municípios baianos, em regime de colaboração, para melhorar a educação básica nas escolas públicas estaduais e municipais da Bahia. O principal objetivo desse programa é promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, primeiro compromisso do Programa Estadual Todos pela Escola. Cf. Pacto. Disponível em: <<http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto>>. Acesso em: 18/04/2015.

¹³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, Distrito Federal, estados e municípios, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Cf. Entendendo o Pacto. MEC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 18/04/2015.

seriadas, oferecidos pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação, o que sinaliza para o pouco investimento municipal nos professores que atuam em turmas multisseriadas no campo.

6.1.2 A atuação no contexto: como fazem para alfabetizar em turmas multisseriadas

Todos os professores afirmaram dividir as turmas por nível de aprendizagem ou por série/ano, organizando a sala em fila indiana, semicírculo ou em pequenos grupos. P1 e P3 foram os que melhor descreveram a organização da sala. Referindo-se à estratégia utilizada, disseram:

[...] naquela fileira ali fica os alunos que estão no nível pré-silábico, e silábico. No meio na segunda fileira eu coloco alfabético ou então silábico que já estar bem desenvolvido um pouquinho e na terceira fileira eu coloca o alfabetizada, que normalmente são os do 4° e 5°ano. (PROFESSOR P1)

[...] dividir os alunos em grupo e por nível de aprendizagem, nível de conhecimento deles entendeu? [...] um grupo eu tenho aluno do 3° 4° e 5° ano, no outro já tenho... 3 grupos, 1°e 2° ano e o outro do pré, ai diminui o trabalho, porque fica 3 grupos eu fico me locomovendo de um pra o outro. (PROFESSOR P3)

Na observação *in loco*, o pesquisador verificou que o P3 colocava as crianças menores junto da mesa do professor, e as crianças maiores agrupadas em círculo ou fileiras. Ele comenta que:

[...] como os alunos aqui são bem sociáveis, não tenho dificuldade com a conduta dos alunos, isso ajuda bastante, eu me divido entre esses 3 grupo, eles também ajudam porque um ensina o outro, tem esse compartilhamento entre eles. (PROFESSOR P3)

Figura 5: Organização da sala do Professor (P3)



Fonte: pesquisa de campo

O professor P4 não indicou a estratégia utilizada; apenas descreveu que organiza a sala em fileira, por nível de aprendizado, “o aluno que não conhece, que não sabe a letra eu faço um grupo, divido eles, faço um grupo dos alunos que não conhece as letras né”. Durante a observação, verificou-se que os alunos são arrumados em fileira, respeitando a série/ano, com os nomes escritos na cadeira.

O professor P3 organiza as atividades diárias sempre em nove momentos, realizando, no primeiro momento, o acolhimento; no segundo, a leitura; no terceiro, a correção da atividade passada para casa no dia anterior; no quarto, a aula de português; no quinto, aula de matemática; no sexto, recreio e escovação de dente; o sétimo é dedicado ao intervalo; o oitavo é denominado de “curtindo a leitura”; e no nono os alunos recebem a atividade para casa.

Figura 6: Rotina diária – Professor P3

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
ACOLHIDA CHAMADA								
LEITURA DELEITE								
CORREÇÃO DO PARA CASA								
PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS			
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA			
RECREIO ESCOVAÇÃO								
RELIGIÃO	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTES				
CURTINDO A LEITURA								

Fonte: pesquisa de campo

Todos os professores afirmaram trabalhar com texto todos os dias, retirando os conteúdos planejados de acordo com o texto trabalhado. O professor P1 também organiza sua rotina para alfabetizar utilizando a sequência didática do programa Pacto Estadual, respeitando o horário da oralidade e o da escrita. Procura também dividir a turma, organizando trios, duplas e grupão. O professor P2 descreve que, a depender do texto, trabalha com um mesmo texto, durante um mês e, a partir dele, trabalha os conteúdos que foram planejados de acordo com a série e o ano. O professor P1 às vezes utiliza dois quadros, para especificar alguns assuntos. Por exemplo, na aula de ciências ele separa os alunos levando alguns para outro cômodo, para aprofundar informações sobre o aparelho reprodutor, acreditando que a linguagem pode não estar adequada às crianças menores. Nesse momento, ele passa para os alunos menores uma atividade para “passar o tempo”. Relatam os professores:

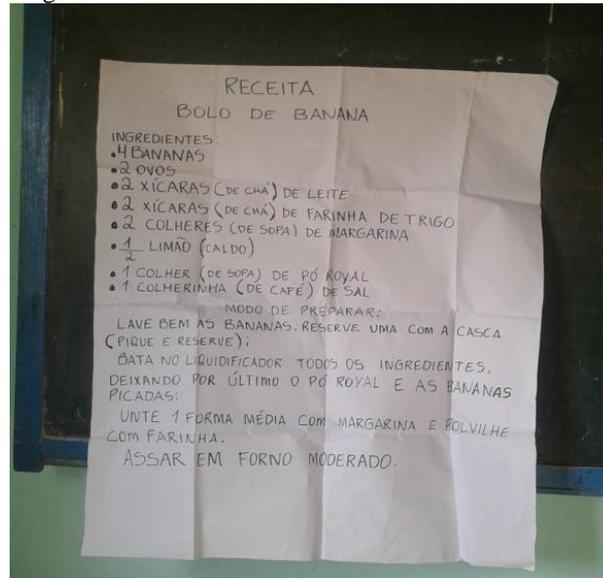
lá na sala eu as vezes eu uso, dois quadro as vezes eu pego aqueles alunos do 4° e 5° ano levo lá pro espaço mais adequado como as aulas de ciência as vezes tem é aparelho reprodutor masculino e feminino que... até então sei que ai tem que falar mais não é uma linguagem que aqueles meninos pequenos tão é... Não ta preparado pra observar né. Ai as vezes eu coloco eles ali e coloco uma tarefa, que as vezes ia ter uma coisa pouquinho errada que é pra preencher aquele tempo ali. Fazer uma coisa que não tem tanto significado pra eles que acaba atrapalhando. Ai eu levo eles pra um lugar mais... Pra um outro quadro e explico e as vezes é, puxo um pouquinho mais é de outros assuntos como de matemática, de português já pra trabalhar todo mundo junto ali. (PROFESSOR P1)

a partir daquele texto eu vou distribuir os conteúdos que eu quero. Ai faço a mesma coisa, distribuo pra, do primeiro ano, vou falar do primeiro que... do primeiro ano eu pego aquele mesmo texto, trabalho os conteúdos, procuro trabalhar os conteúdos do primeiro ano ai vem o segundo, terceiro ai vem assim [...].(PROFESSOR P2)

naquele texto ali por exemplo, eu coloco o texto o aluno do 1°, 2° dos silábicos vão procurar palavras vão procurar sílabas iniciais ou final. E já os do 2°, 3° ano vão fazer interpretação, pode ser mais profundo ou reescrever o texto ou coisa semelhante. (PROFESSOR P3)

eu achei interessante a forma de alfabetizar com leitura, por que eu só pensava que via aquela alfabetização silábica, depois ir pra palavras pra depois ir pro texto e eu percebi que se pode partir do texto lá no final chega na, na palavra da letra que eu tinha aquele bloqueio. Mais de pouquinho em pouquinho eu fui... Depois que eu percebi é melhor do que o jeito anterior porque aquele aluno ele ta aprendendo e aquilo ali ele não vai esquecer mais e também é uma forma dele aprender contextualizar não é aquela coisa seca de você colocar uma palavra uma, separar sílaba fazer uma leitura devagarzinho aquilo ali acaba sendo mais demorado ele vai memorizar um momento ele pode esquecer, pode esquecer do bar, ou uma sílaba por exemplo tra, essa sílaba assim ele pode atrapalhar mais só que tra, é bra confundi um pouquinho. (PROFESSOR P1)

Figura 7: Gênero textual receita de bolo / Professor P2



Fonte: pesquisa de campo

O P1, no fazer diário, percebeu que o trabalho com a alfabetização a partir do texto permite ao aluno aprender de forma contextualizada, sem ter que memorizar as sílabas, repetindo-as. Mas, apesar de os professores descreverem algumas estratégias para alfabetizar, foi verificado que eles não utilizam regularmente procedimentos metodológicos com o objetivo de alfabetizar. Apenas o P3 construiu uma rotina didática própria para orientar os trabalhos do dia. O professor P1 utiliza a rotina do Programa Pacto Estadual (QUADRO 5) e não faz adaptações para a turma multisseriada.

Quadro 5: Rotina didática do Pacto Estadual/BA

Tempo de Alfabetizar Letrando	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Tempo para gostar de ler	Roda de leitura				
Tempo de leitura e oralidade	Livro de leitura cartazes ou fichas				
Tempo lendo e compreendendo	Atividade do caderno trava-língua	Atividade do caderno 1º dia	Atividade do caderno 2º dia	Atividade do caderno 3º dia	Jogos com as cartelas e as fichas
Tempo escrevendo do seu jeito	Atividade do caderno trava-língua	Atividade do caderno 1º dia	Atividade do caderno 2º dia	Atividade do caderno 3º dia	Jogos com as cartelas e as fichas
Fixando	Atividade do caderno trava-língua	Atividade do caderno 1º dia	Atividade do caderno 2º dia	Atividade do caderno 3º dia	Jogos com as cartelas e as fichas

Fonte: Livro didático do Programa Pacto Estadual/BA-2013

Interrogado sobre quais são as vantagens de trabalhar com turmas multisseriadas, o P1 enfatiza a integração entre as crianças menores e maiores. Declara também que trabalhar com todos os alunos os assuntos que são específicos para cada série/ano facilita o entendimento, considerando que,

Além disso, daí tem um aluno que eu tenho do 2º ano que ele já tem o conhecimento do conteúdo do 3º, tem aluno do 1º que tem conhecimento do 2º ano de coisas que a gente esperava ele desenvolver dois, três anos ele já desenvolveu antes, porquê ele viu os outros fazendo na pratica. (PROFESSOR P1)

O professor P2 também enfatiza a interação do grupo e os conteúdos que são trabalhados com todos. Já P4 não vê vantagem nenhuma em trabalhar sob o regime de multisseriação e acrescenta: “Eu digo com sinceridade, não tem vantagem nenhuma”. O professor P3 enfatiza que os alunos maiores são auxiliares dos menores, não só ajudam nas atividades didáticas como também na condução de outros trabalhos na sala de aula. Para ele:

[...] sim, contribui, porque como eu já disse também, os maiores que estão mais elevados avançados, eles acabam ajudando, eles são meus auxiliares, eles acabam ajudando os maiores ajudam os menores, tanto nos afazeres nas tarefas da escola, tanto também na conduta, na educação, ajuda os maiores ajudam os menores. (PROFESSOR P3)

Os professores criam estratégias para alfabetizar e também trabalham com pedagogia de projeto, sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação. O tema do projeto é previamente escolhido pela equipe pedagógica da secretaria, e cada escola escolhe seu subtema. A partir do tema, trabalham os gêneros textuais e os conteúdos, de acordo com cada série.

Porém, apesar dos avanços alcançados, apenas trabalhar com pedagogia de projeto não garante o aprendizado da alfabetização. Proposições metodológicas para alfabetizar precisam ser incorporadas no fazer diário do professor, pois, de acordo com Soares (2013, p. 96), “sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar”.

6.1.3 Dificuldades encontradas para alfabetizar

Todos os professores pesquisados se queixaram do agrupamento, na mesma turma, de alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. As dificuldades são diversas e

vão desde a quantidade de alunos por turma e problemas de infraestrutura até a ausência de acompanhamento pedagógico e de procedimentos didáticos para alfabetizar.

O P1 descreve que não tem acompanhamento pedagógico e sim visitas esporádicas, muitas vezes com a intenção de fiscalizar o trabalho desenvolvido pelo professor, a frequência, o diário escolar e organização da sala. Com relação aos alunos, a coordenadora pedagógica pergunta quais estão com problema de aprendizagem; às vezes, quando o tempo favorece, conversa um pouco com o aluno e vai embora. P1 comenta:

[...] é visitas, é assim, geralmente lá na escola, visita, observa chama a gente conversa um pouquinho e pede pra gente especifica como tá a sala de aula e é como uma sondagem ai ela vê como os alunos estão as vezes conversa com aqueles que tem um pouquinho de dificuldade né, nem sempre, que as vezes geralmente é rápida e as vezes a gente só como se fosse uma espécie de fiscalização, pra você ver quem tá trabalhando e pegar a fulano deu aula verificar se ele trabalhou mesmo naquele dia e desse jeito. (PROFESSOR P1)

O professor P2 também descreve que não tem acompanhamento e reforça a importância deste, pois ajuda o professor e oferece segurança. Ele relata que gostaria de receber visitas pelo menos uma vez por mês e acrescenta: “mas tipo uma vez por mês é uma segurança para o professor, sabia que é?”. O P4 relata que só recebeu visita três vezes em um ano. O P3 demonstra preocupação com a Secretaria de Educação, reforça que não tem acompanhamento porque é apenas uma coordenadora pedagógica para muitas escolas geograficamente distantes e ainda há a dificuldade de transporte. Então,

[...] eu acho que não como deveria, porque assim, também não tô criticando, pelas dificuldades deles entendeu? que eles sempre passa assim a coordenadora disse que é muito difícil porque ela responde por uma gama **imensa de escolas, que o município de Itapicuru geograficamente é imenso** né, que tem essas dificuldade de transporte, localização, geografia [...]. (PROFESSOR P3)

Já com relação ao material pedagógico para alfabetizar, a exemplo de jogos, livros paradidáticos, lápis, caneta, hidrocor, cartolinas, entre outros, todos disseram que não falta material. Apenas a professora P4 falou sobre a impressão das atividades, pois na sua escola tem impressora mas não tem cartucho e, quando quer imprimir atividades, ela tem que comprar, já que “eu tenho uma impressora aqui mas desde o ano passado que eu peço os cartuchos e se eu quiser tenho que comprar”.

O planejamento das atividades da escola é feito na Secretaria de Educação, geralmente no início de cada unidade de ensino. A coordenação apresenta o tema da unidade e os profes-

sores elaboram o projeto por subtema. O professor P3 relata que gosta de trabalhar com pedagogia de projeto, diz que a Secretaria já utiliza essa pedagogia desde 2009 e complementa: “eu até que gosto de pedagogia do projeto, e aí a cada 2 meses agente se reúne na secretaria de educação”. O professor P2 relata que um dia não é suficiente para elaborar o projeto e planejar a unidade; assim, acaba se reunindo com outras colegas na comunidade para finalizar o projeto e planejar. Essa é uma estratégia necessária

Também porque não, não dá tempo fazer o projeto todo na escola ou na secretaria porque é só um dia e não dá pra fazer o planejamento na secretaria aí o que faz, a gente se junta, se junta eu e outro professor e acaba as meninas de lá do Retiro também a gente acaba se juntando na secretaria, escolhe nosso sub tema e começa o nosso projeto cada um adequando a sua realidade e termina em casa[...]. (PROFESSOR P2)

O mesmo professor fez observação com relação à infraestrutura. A escola onde trabalha passou quase um ano destelhada, com a pintura bastante desgastada e com outros problemas de manutenção, por causa das fezes dos pardais, pois a escola não era forrada. Tudo isso porque,

De quando surgiu até hoje, ela levou uma pintura esse ano, depois de julho. Mas é uma escola assim meio esquecida, ela, eu cheguei um caos, ela tava um caos e continua um caos. Não tem, num tem, os alunos vão para estudar, aprendem mas nada de atrativo tem. Tem nada de atrativo. Eu pedi que pelo amor de Deus que desse um jeito na pintura porque ainda era aquela pintura da listinha vermelha com azul ainda era aquela, passou um tempo com ela toda quebrada, com um vendaval que né, todo o banheiro não presta [...]. (PROFESSOR P2)

O isolamento é outra questão que os entrevistados apontam, pois dificulta socializar experiências com outros colegas e compartilhar boas ideias. O professor P4 demonstrou sentir-se perdido por causa do isolamento, não tendo a quem recorrer para receber apoio, de modo que

[...] eu me sinto meia perdida né? Porque? porque quando você principalmente diante dos problemas que tem aqui no povoado ,quando você se vê só e agora o que vou fazer né, você não tem aquém recorrer e as vezes quando pedi socorro e as vezes você nem é atendida pela distancia por ser uma região de muitas escolas uma sempre afastada da outra, entendeu? Então agente se sente, sente, assim porque quase não tem apoio. (PROFESSORA P4)

Ao perguntar sobre o nível de alfabetização dos alunos, todos disseram que os alunos não estão no nível desejado. O professor P1 relatou que o aluno chega ao terceiro ano sem

estar alfabetizado, com desenvolvimento correspondente ao nível silábico ou alfabético. Demonstrou preocupação ao falar sobre o assunto, descrevendo o quanto tem se esforçado para melhorar o nível dos alunos, mas não tem conseguido, acrescentando que:

[...] mais o que eu percebo é que constantemente a gente, conversando entre colegas a gente percebe que os alunos não estão alcançando o nível que a gente quer. Às vezes a gente fazendo tudo dormindo tarde, pesquisando, procurando fazer atividade diversificada ai tudo. Procurando fazer o que a gente quer que eles aprendam não ta chegando ao ponto não ao ponto ideal. (PROFESSOR P1)

O professor P2 relata que tem aluno no quinto ano que ainda não está alfabetizado; P3, também enfatiza que tem aluno no 3º ano que ainda não está alfabetizado. P4 relata que os alunos nos estágios iniciais de alfabetização são “fracos”. Por ter que se preocupar mais com os alunos do 4º e do 5º ano, que vão para o 6º ano, na sede ou no distrito, acaba limitando a atenção dada aos alunos em processo de alfabetização. Ele reforça sua afirmação confessando:

[...] olha eu digo a você, eu acho eles fracos, sou sincera a você até pelo fato, é na alfabetização quanto mais você é estimulado, quanto mais você passa é determinado assuntos eles aprendem né, e eu acho assim a alfabetização é a base se eles não o resto eles vão ter dificuldade então agente como professor de multisseriado tem a ilusão ,eu tenho certeza que é ilusão de se preocupar com quarto e quinto ano porque vão pra Lagoa Redonda, e por conta disso agente deixa a alfabetização com um pouco de lado entendeu? então por conta disso eu acho que onde é onde agente deixa a desejar. (PROFESSOR P4)

Os professores apresentam diversas dificuldades na organização do trabalho pedagógico. Ao discorrerem sobre a alfabetização, citam alguns princípios da Pedagogia de Projetos que recomendam praticar a leitura e a escrita todos os dias. Mas, de acordo com Morais (2012), essa prática diária não é suficiente para garantir a alfabetização.

Para esse autor, o casamento de práticas de leitura e produção de texto com a prática da reflexão sobre a palavra já deve ser introduzido na educação infantil, e precisa ser mantido no ciclo da alfabetização no ensino fundamental, consolidando o entendimento do sistema da escrita alfabética (SEA). Após essa fase, o trabalho do professor não deve estar centrado apenas no sistema da escrita alfabética, mas contemplar também as atividades de análise linguística e de normatizações de aspectos textuais.

É preciso cuidar da qualidade da leitura e da escrita, pois Morais, (2012, p.119) ainda reforça que “nem toda forma de leitura e produção de texto vale a pena”. E mais,

Quando pensamos na conjunção de prática do âmbito do letramento com aquelas do âmbito do ensino da escrita alfabética, devemos estar alertas para não negligenciarmos o cuidado com essas últimas. Como já foi dito por Soares (2013), que um dos grandes problemas brasileiro é de ‘desinvenção’ da alfabetização, a que nos referimos previamente, foi acreditar que o investimento exclusivo em ler e produzir textos nas salas de aula de alfabetização, sem um ensino do SEA, faria os alunos se alfabetizarem, espontânea ou naturalmente. (MORAIS, 2012, p.120)

Portanto não basta ler e escrever todos os dias – é importante construir metodologias que façam articulações entre a escrita, do texto escrito ou oral, especificamente com o sistema da escrita alfabética (SEA) e as normatizações linguísticas. Essas ações devem ser sistematizadas no planejamento do professor.

O letramento e a alfabetização devem andar juntos, mas especificidades do processo da alfabetização devem ser aprofundadas em cada fase do desenvolvimento. Na educação infantil a ênfase está nos aspectos orais, na leitura, interpretação, “conversação” sobre os textos, e o foco está no letramento; isso não quer dizer que não se deve trabalhar técnicas de desenvolvimento da escrita. Já no ensino fundamental, 1^o e 2^o anos das séries iniciais, o foco é o SEA, aquisição e compreensão do sistema da escrita alfabética, sem também perder de vista o aspecto do letramento; no 3^o ano o letramento e a alfabetização devem ser trabalhados equilibradamente, dando início aos aspectos das normatizações linguísticas, finalizando o ciclo da alfabetização. No quarto e quinto anos do ensino fundamental, os aspectos relativos às normatizações ortográficas e textuais devem ser aprofundados. Portanto, em cada fase do desenvolvimento das crianças, aspectos linguísticos, textuais de alfabetização e letramento devem ser caracterizados.

6.1.4 Sobre como a Secretaria Municipal de Educação poderia contribuir para melhorar a qualidade da alfabetização em turmas multisseriadas

A preocupação sobre essa questão é evidente em todos os professores, pois acreditam que não é uma tarefa fácil melhorar a alfabetização. Para eles, é preciso mexer com toda a estrutura pedagógica/administrativa desenvolvida pelo sistema educacional, como formação dos professores, acompanhamento pedagógico, currículo e infraestrutura oferecida nas escolas do campo. O abandono, o isolamento e o paradigma moderno urbano pautado na cultura da serialização fazem com que o discurso dos professores entrevistados circule em torno de medidas

voltadas para diminuir o número de séries ou anos agrupados, ou de ações destinadas a acabar com as turmas multisseriadas.

O professor P4 chegou a dizer que, se pudesse, separaria todos os alunos por séries, afirmando: “eu tenho duas linhas de pensamento a primeira é separar as turmas por serie né! Ou por idade, ou deslocar esses alunos pra outra escola”. O professor P2 agruparia as séries próximas, assim os alunos da educação infantil ao terceiro ano comporiam um grupo, e os do quarto ao quinto ano constituiriam outro grupo, outra turma. Segundo ele, não dando para formar outra turma na mesma escola, deslocaria os alunos do terceiro ao quinto ano para a escola mais próxima. Propõe, portanto,

[...] a separação dessas series principalmente essas series que os alunos já estão bem grandinhos porque a dificuldade é a questão de pensar mesmo, a questão de comportamento [...] Primeira coisa, eu ia contratar um carro, eu ia pegar ia começar a distribuir, é de tal escola tem quantos alunos? Tanto. Então vamos formar a turma assim, assim, assim [...]. (PROFESSOR P2)

O professor P1 afirmou que o acompanhamento pedagógico mais próximo, tanto por parte da coordenação como da direção, iria fortalecer a educação. O acompanhamento mais fortalecido iria melhorar a infraestrutura, a distribuição da merenda escolar, pois ele acredita que as ações desenvolvidas nessas áreas melhoraria o processo da alfabetização. Sugeriu também incluir escola de tempo integral, acreditando que a medida reduziria o trabalho infantil. E, assim como outros professores, também sugeriu a redistribuição dos alunos por séries mais próximas, como se vê em sua fala:

[...] eu as vezes eu falo sempre nas reuniões a questão do.. de você ter um acompanhamento mais próximo né tanto da secretaria como da coordenação [...] as vezes falta acompanhamento da coordenação não é por conta de não querer é pela distancia e as vezes a gente precisa de um colega ali do lado pra lhe dar uma ajuda em um assunto ou em uma coisa que se tá com dúvida ou não tem [...] uma das coisas que eu faria ,eu penso muito separar os alunos não diria por série porque é quase impossível mas fazer com que eles trabalhassem series próxima por causa da competência [...] eu acho que antes de eu morrer eu ainda vejo escola de tempo integral na zona rural. [...] porque muitas vezes eles vão pra casa vão trabalhar e as vezes não consegue fazer a atividade [...] dividir escola por proximidade e primeiro, segundo e terceiro ano quarto ano ,essas coisas são linguagem ta próximo e ajuda muito. Pelo menos foi o que eu percebi. (PROFESSOR P1)

Interrogados sobre o processo de nucleação, no qual algumas escolas seriam desativadas ou transformadas em outro tipo de atendimento social, de acordo com a necessidade do povoado, todos responderam que isso poderia melhorar o atendimento pedagógico e, conse-

quentemente, a aprendizagem. No entanto o maior problema seria convencer as famílias a deixarem seus filhos irem para outra comunidade, principalmente os meninos pequenos. Quanto à resistência,

[...] acho que é pela questão da distancia, até agora não tem, ai se transferisse, nucleasse, para outro lugar, talvez melhorasse, no processo de ensino e aprendizado, mas de contra partida, tem muita resistência das famílias, em parte eu concordo com eles, porque assim, pela questão de se deslocar até lá, o município não oferece transporte, a não ser que eles passassem a oferecer. (PROFESSOR 3)

Para melhorar a alfabetização, ações e decisões precisam ser implementadas no sistema municipal de ensino, desde as referentes à organização da rede de ensino até aquelas relativas à implementação da política educacional. Por exemplo, a LDB 96 obriga todas as escolas a terem conselhos escolares para a gestão democrática dos recursos e das ações pedagógicas, o que não exclui ações e decisões voltadas para melhorar a alfabetização. Quando se perguntou aos professores como funcionava o conselho escolar, todos responderam que em suas escolas não havia conselho, e se havia não conheciam. P3 respondeu: “aqui não tem não” e P1 disse: “é que geralmente tem por polo, conselho por polo, agora na escola mesmo não tem não”.

Ao conversar com a diretora do polo pesquisado, esta informou que o polo só tem 3 conselhos escolares para atender a 14 escolas, pois, com a quantidade de membros determinada pela resolução municipal, fica inviável formar conselho por escola, já que a escola não tem muitos funcionários e, além disso, ainda segundo a diretora, as famílias não querem participar dos conselhos. É o que ela deixa claro no diálogo abaixo:

tem, agora já tá vencendo, porque é em 3 (três) em 3 (três) anos. Porque não um para uma escola só. (DIRETORA)

São quantos conselhos? (PESQUISADORA)

Três conselhos o total. (DIRETORA)

Você tem três conselhos que atende a sua localidade com 14 escolas. (PESQUISADORA)

É. (DIRETORA)

Não tem um conselho específico não? (PESQUISADORA)

Não tem conselho específico não, não tem nem como fazer, porque é um pingo de gente. E quando tem eles não querem fazer parte do conselho nenhum. Ai só fica o professor prá tudo. (DIRETORA)

O professor do campo, nesse contexto marcado por escolas de pequeno porte, com uma ou duas salas, acaba exercendo diversas funções e atividades, desde a realização da matrícula até a organização administrativo-pedagógica da escola, em diálogo com a comunidade. Portanto, além da preocupação pedagógica de alfabetizar, do “abandono” e do “isolamento” pedagógico-administrativo, o professor tem que ser gestor da escola, já que a atual distribuição geográfica das escolas limita a ação da equipe pedagógico-administrativa responsável pelo polo.

6.2 O OLHAR DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A SITUAÇÃO DAS TURMAS MULTISSERIADAS

O objetivo dessa seção foi perceber o olhar da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Itapicuru através da fala de dois atores: a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica dos polos educacionais. As entrevistas foram conduzidas no sentido de identificar as dificuldades encontradas no gerenciamento das ações voltadas para o processo da alfabetização em turmas multisseriadas.

A análise das entrevistas foi sistematizada em quatro tópicos, através dos quais foi possível identificar os entraves e dificuldades, as tentativas de nucleação e as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela coordenadora no auxílio ao professor.

6.2.1 Entraves que a Secretaria Municipal de Educação encontra para oferecer alfabetização de qualidade nas turmas multisseriadas

A análise das informações relativas a esse tópico foi desenvolvida em torno de três questionamentos. O primeiro questionamento teve como princípio a base pedagógica; o segundo, os aspectos históricos do município; e o terceiro, os avanços observados e os planos existentes para melhorar o ensino nas classes multisseriadas.

Durante a entrevista, foi possível perceber que existem entraves políticos, pedagógicos e administrativos que dificultam o desenvolvimento da alfabetização de qualidade nas turmas multisseriadas do município. Esses entraves serão abordados de acordo com os itens abaixo.

Para Saviani, 2012, à medida que tomamos consciência da situação, do problema, passamos a refletir sobre ele e organizamos meios para atingir o objetivo, identificando possibilidades de atuação. Portanto, na redação dos tópicos abaixo, o objetivo foi o de sistematizar as informações sobre os problemas apontados, para refletir sobre eles e para comparar os relatos dos professores sobre o seu fazer diário com os problemas e avanços identificados pela gestão através do olhar da Secretária de Educação e da Coordenadora Pedagógica.

6.2.2 Dificuldades para acompanhar pedagogicamente os professores em turmas multisseriadas

As dificuldades dos professores que trabalham com classe multisseriada são reconhecidas pelos gestores – é o que se deduz quando a secretária diz: “qual é a atenção que o professor pode dar, se ele tem Educação Infantil, 1^o ano, 2^o ano, 3^o ano, 4^o ano e 5^o ano, ele, se for um bom profissional ele pode até fazer um trabalho bom mais é muito difícil pra ele também, entendeu”. Já a coordenadora pedagógica que mais se aproxima das escolas argumenta:

Tem que ser multisseriado? O que eu faria para que realmente melhorasse, se existisse a fórmula, que eles podem muito que isso vem do próprio professor, era a divisão, por exemplo é muito difícil trabalhar de pré ao quinto ano, então eles reclamam muito isso então eu falo que eles, nós somos heróis, né. Porque nós conseguimos trabalhar uma turma de 30 alunos até 42 alunos tem professor 28, 28 do pré ao quinto ano. Mas se houvesse a possibilidade de dividir pelo menos o primeiro ciclo do quarto ao quinto seria ótimo, se pudesse seria isso ai, essa divisão, essa separação, porque realmente não é fácil trabalhar do pré ao quinto ano, mas a realidade é que a gente não pode mudar, principalmente nas comunidades que tem a quantidade de 17 a 18 alunos, porque é a nível Brasil (multisseriado) na verdade a gente sabe. Mudar não é fácil. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Todas essas dificuldades assinaladas ressaltam a importância do acompanhamento pedagógico. Os professores apontaram a ausência de acompanhamento pedagógico que se resume a visitas esporádicas. Essa ausência é atribuída pela Secretária e Coordenadora pedagógica à falta de transporte e ao reduzido número de diretores para acompanhar a coordenadora responsável pelos polos. Uma das gestoras diz:

Nós temos quatro diretores de polo e que elas tem boa vontade, agora o

transporte nós só contamos com 2 motoristas entendeu? As vezes esses motorista vai pra Salvador, vai fazer isso, vai fazer aquilo, com o carro as vezes não vai fiscalizar mais de uma maneira geral, elas vão, a grosso modo, mais elas vão geralmente acompanha a coordenadora pedagógica. (SECRETÁRIA)

E a outra, complementa:

[...] então, existem um cronograma, e assim na verdade, eu procuro pela dificuldade, na verdade eu procuro pelo professor que ele tem mais dificuldade, ou a turma dela que está com mais dificuldade eu vou vendo aquele professor que trabalha com mais... porque a gente sabe que existe o professor bom, o médio e aquele um pouco mais fraquinho, então eu vou mais, eu visito mais o que tem mais dificuldade, né [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Mas mesmo com dificuldade para desenvolver o trabalho pedagógico, a gestão aponta avanços obtidos com pedagogia de projetos, através da qual é oferecido direcionamento pedagógico ao professor. Na perspectiva da secretária,

[...] essas turmas multisseriadas estão melhorando também eu acho que estão melhorando, uma coordenadora pedagógica que ela nos ajudou muito nesse sentido, de como proceder, então tudo muito divagar, muito sofrido, porque a gente não conta com os poderes, porque não se preocupam muito, acho que não tão nem ai, sei lá, mas a gente foi levando, levando e criou um projeto, muitas coisas acho que melhorou, foi justamente essa coordenadora que deu essa luz trabalhar com projeto, foi difícil foi, a rejeição foi grande, mas aos poucos as professoras foram se habituando e até o infantil trabalha com o projeto, foi um legado muito bom que vamos deixar para o futuro, e eu acho que trabalhar com o projeto melhorou também a condição do professor que trabalha nas turmas mutisseriados, que o projeto dar uma visão maior e eles tem uma condição de elaborar de tudo, eu acho (Secretária de Educação)

E, na perspectiva da coordenadora,

[...] então, tá sendo a cada bimestre, é feito bimestralmente, a metodologia está sendo utilizada é a pedagogia de projetos como a gente já vinha né, a gente não deixou. E dando espaço para que o professor fale da sua realidade da realidade dele em sala de aula, eles estão assim amando assim, esse momento que eu dou pra eles, um momento da rede de experiência eu abro uma hora para que os professores, expressar diante dos outros quais são suas dificuldades e socializar interagindo um com o outro, é tipo assim um pegar a deixa do outro, o que serve para a sala do professor para ajudar o professor que está com dificuldade de alfabetizar é tipo assim [...]

[...] A partir desse tema existiu sub temas um para o 1º semestre e outro para o 2º. Diante das dificuldades que eu encontrei foi que eu agreguei o sub tema do 2º semestre a Leitura. Pra que eles se voltassem muito mais para a leitura, porque foi detectado vários problemas então eu achei que se eles trabalhas-

sem com muita leitura com um incentivo a leitura eles, a turma poderia estar melhorando. (Coordenadora Pedagógica)

O cumprimento da carga horária durante o ano letivo é outro problema identificado pela gestão, e que piorou depois do concurso público, pois não foi mais possível contratar os professores da própria localidade. Sendo assim, os professores normalmente chegam atrasados, pela dificuldade do transporte ou por problema de deslocamento em estradas de difícil acesso quando chove. O problema “Piorou, porque o professor de fora geralmente chega atrasado e o professor da comunidade não, ele tá ali, né? no horário de sempre. E nós não temos uma fiscalização, uma equipe pra fiscalizar, porque não tem” (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

O deslocamento do professor ainda é precário; o município oferece ajuda de custo por quilometragem, o que não garante a chegada no horário previsto em sala de aula.

Outro problema identificado foi a desativação da EJA. Após o concurso público, não foi possível oferecer, Educação de Jovens adultos (EJA) nas escolas das pequenas localidades; os professores concursados não podiam trabalhar à noite, pela dificuldade de deslocamento, de modo que ficaram sem estudar 365 alunos da EJA. A secretária lamenta a desativação e afirma:

o pior problema que eu achei desse concurso, que é justo que tenha, mais o maior problema foi o EJA, porque na época nós perdemos 365 alunos, porque nos não podíamos mandar professor a noite e nem teve ninguém da comunidade que posasse no concurso, muitas gente de Sergipe, Olindina e daqui não passou, muito pouca gente passou, então a comunidade pequena pra gente mandar um professor se ele já tem outro lugar, onde eles trabalham, entendeu? ai agente perdeu aluno porque não pode contratar. (SECRETÁRIA)

O não oferecimento da EJA tem dificultado o acesso dos jovens à escola. Como consequência, alunos acima de quinze anos estudam na mesma turma em que os alunos da educação infantil e crianças na primeira fase do ensino fundamental. Outro problema identificado foi o de escolas situadas em locais isolados, sem casas próximas, o que tem facilitado o abandono e constantes roubos de materiais básicos para os alunos, a exemplo de cadeiras e mesas. Os pais e os professores têm procurado a Secretária de educação em busca de solução. Entretanto, quando foi sugerido o deslocamento dos alunos para outra escola, com oferta de transporte, houve rejeição, como discorre a Secretária:

...Tereza Caldas, é uma escola boa e nós iríamos levar os meninos na escola próxima e 1km e pouco, muito pouco, (a distância) porque nessa escola, essa primeira, não fica nada, roubam tudo, até as cadeirinha do infantil que nós levamos eles roubam [...] Então, uma escola dessa não pode funcionar, então o que nós fizemos, íamos pegar esses meninos pra levar pra escola de Tereza Caldas, uns 30 meninos, foi a maior polêmica do mundo, nós fizemos uma reunião, as mães, as mais atrevidas, quase bate na gente e na diretora. (SECRETÁRIA)

Historicamente, o município tem desenvolvido a cultura do clientelismo político, o que na área da educação tem resultado na concessão de empregos em troca do voto. A construção de escolas em terreno apenas doado verbalmente oferece ao doador reconhecimento social, prestígio e oportunidade de manipulação política na localidade e posse do patrimônio colocado em terreno que não foi documentado. Esses aspectos são analisados no tópico seguinte.

6.2.3 Aspectos históricos e sociais da educação municipal que interferem na efetivação da educação com qualidade em turmas multisseridas

A Secretária municipal entrevistada é gestora desde 2005. No primeiro mandato, foi eleita como vice-prefeita e, não concordando em assumir apenas o cargo de vice, passou a trabalhar como secretária de educação, acreditando que essa posição seria mais útil para a sociedade, o que fica claro em sua fala:

bom, nós chegamos aqui na secretaria em 2005, então foi o prefeito era Roberto [*nome fictício*] e eu sempre disse, isso não precisa botar não, que eu acho errado esse titulo de vice-prefeita e acho que as pessoas devem fazer jus ao dinheiro que ganha, então eu sempre, achei isso, sempre disse que eu queria trabalhar e aí João [*nome fictício*] e [*atual prefeito*] antes João já achava que eu deveria ser eu a secretária, aí falou com Roberto [*nome fictício*], prefeito da época e eu vim para a secretaria. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

No início do seu mandato, a Secretária revelou que havia 95 escolas no município, escolas com péssimas condições de uso, principalmente as de pequeno porte, multisseriadas, na zona rural. Aos poucos, ela foi desativando as escolas que acreditava não terem condição de funcionamento ou que não eram necessárias na localidade, já que existiam outras próximas. Várias são as justificativas para a desativação:

[...] essas famílias os meninos cresceram e não tiveram mais filhos entendeu? então tá a escola lá e tem que ser desativado, como uma do Peba [*outro povoado*] uma escola boa, mas que tá lá caído lá poderia fazer outra coisa, a prefeitura podia usar, mais a do Peba foi assim é pertinho de Lagoa Redonda, então uma escola grande [*escola do Peba*], feita naquele tempo, mas que não tinha aluno, porque os alunos queriam ir pra Lagoa Redonda. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Ela continua:

[...] não tem criança suficiente, porque nós tínhamos 10 mil alunos, agora temos quase 9 mil alunos. As mulheres não têm mais filhos, isso os estudiosos já diziam. No começo do ano, eu tomei um susto, eu disse oxente cadê os meninos? aí liguei pra Olindina (município vizinho) liguei pra Nova Soure (município vizinho) pra saber o que tava acontecendo, ai elas disseram aqui também tá assim, estamos fechando as escolas porque não tem aluno assim. (SECRETÁRIA)

No planejamento da ação de desativação e realocação das escolas, a secretaria contou com a parceria de uma assessoria jurídica contratada pela Prefeitura Municipal de Itapicuru. Na época, houve a elaboração de uma proposta de nucleação e desativação, mas o prefeito não se mostrou interessado. Mesmo assim, não impossibilitou que a secretaria desativasse 22 escolas. A história da desativação é assim contada pela gestora:

[...] primeiro a gente dava solução, pra depois chegar o problema, mas eram escolas absurdas de existir, tinha escola chamada Francisco Xavier Batista, era assim, uma casa, agora aqui nessa casa, uma casa horrível, eram duas turmas, aqui tinha, uma parede, aqui tinha uma sala de aula e aqui tinha outra, era meia parede que dividia uma sala da outra, queria que você visse era uma imundice, tinha uma que não tinha nem chão era chão de terra, tinha outra que não tinha nem porta, outra que eu nunca esqueci, essa também foi desativada quando eu cheguei Andreia (nome fictício), hoje ela tá na Varzinha ela tava sentada 07, 08 alunos ao redor, um buraco no chão desse tamanho, e em cima do telhado tinha uma pedra, era deste tamanho, eu perguntei a ela, minha filha você não tem medo dessa pedra cair na cabeça desses meninos não? Era assim as escolas, teve uma escola que eu cheguei e abri o armário que tinha, tava um pouquinho quebrado, quando eu fiz isso (mostra abrindo a porta) caiu tudo por cima de mim. Não foi brincadeira não!

[...] foi pensar uma maneira em ir desativando as escolas que não tinha necessidade, escolas em garagem, escolas sem documentação, escolas que por conveniência de cabos eleitorais, então nós fomos desativando, e eu não achei uma boa vontade nos moradores, nos cabos eleitorais, que ninguém queria perder o voto daquelas pessoas que tinha botado ali pra colher voto, mas mesmo assim eu fui, nós fomos trabalhando, nesse sentido, trabalhando e desativando muitas escolas, que na realidade não tinha necessidade, porque ninguém nunca questionou, nós estamos hoje com 72 escolas e recebemos 95 então desativamos isso tudo e ninguém nunca questionou, porque não

questionou? porque não tinha necessidade, era uma escola aqui a outra a 1000 metros, uma escola numa garagem, sem porta, era um absurdo. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Outra situação sinalizada pela Secretária foi o clientelismo político na educação. As escolas eram criadas através da política de troca de favores. O terreno era doado verbalmente, sem nenhuma garantia para o município. Essa situação trazia privilégios políticos principalmente para os donos do terreno, que se beneficiavam adquirindo prestígio diante a comunidade, participando da troca de favores políticos, como, por exemplo, garantindo emprego para a família e se beneficiando do patrimônio construído pelo poder público no terreno doado. Era uma situação problemática, como relatou a Secretária:

[...] não dava escritura porque não podia, por exemplo, a casa dela é aqui, a escola é aqui, quer dizer, você mostrava prestígio, porque a escola era dentro da sua propriedade, as pessoas vinham não é, geralmente era a mulher do dono ou uma filha, já davam pra isso também, quem vai tomar conta é minha filha, quem vai ser o aguadeiro é fulano, que dizer criava emprego e tudo[...]

[...] por exemplo, mesmo que ele tivesse dado, ele deu ne, foi verbal, que ninguém ia construir sem ter dado não é, mas quem constrói nas terras dos outros perde, você não pode construir, uma coisa... é como o pessoal diz, quem faz uma filho na mulher dos outros, perde o filho, porque o filho é do marido, não é de quem faz. É a mesma coisa, a comunidade, que doava antigamente para fazer a escola é por conveniência política dele, que era assim.[...] (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Mesmo com esse entrelaçamento clientelista, a Secretária sinaliza que, em algumas localidades, principalmente naquelas onde as escolas não foram construídas dentro das fazendas, houve desenvolvimento local, uma vez que igrejas, associação, padaria foram aos poucos sendo construídas ao redor da escola. O clientelismo é parte da história da instalação das escolas no interior do município, pois:

[...] na época, era justamente o poder político não é? Eram pessoas que tinham uns cabos eleitorais, que tinha antigamente, que eles puxavam a brasa da sua sardinha, e não foi totalmente ruim, porque todo lugar que tem uma escola forma-se um povoadozinho, um vilareijozinho, então você pode olhar, você vai para a Tapera, tem Maria Preta que é 1 km que é perto, então mais todos foram criado em um povoadozinho em volta da escola, ela não ficou isolada, foram construindo tem umas que tem padaria, umas tem igrejinha entendeu, foram criados esses povoadozinho, a não ser aqui, porque essa daqui não vai ser criado nunca, porque essa daqui foi um maior erro, essa Melba Cristina, porque é um lugar onde só tem a fazenda, só tem a casa do cara (do fazendeiro), se construiu foi povoadozinho entendeu? mais em todos as escolas que foram construídas que geralmente tem. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

De acordo com a Secretária, nos povoados cujas escolas foram desativadas, foram oferecidas condições de transporte escolar para levar as crianças de uma localidade para outra:

A gente deu a condições do menino ir pra escola mais próxima. Por exemplo pra Boa Vista, um menino saiu da Asa Branca, uma escola lá acabada, e trouxemos para uma escola boa, entendeu? Ai vem o carro, vem trazer e levar, então pra esse menino foi ótimo, porque ali em Roberto Santo não tem multisseriado. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Percebe-se que, além da preocupação em oferecer escolas em melhores condições físicas, a secretária de educação tinha a preocupação de diminuir a quantidade de turmas multisseriadas. De acordo com o seu relato, no início do processo da desativação das escolas, os representantes dos povoados não apresentaram insatisfações – o que não deve ocorrer agora, caso tenha que desativar outras escolas. Sua intenção de desativar as escolas multisseriadas fica evidente quando relata o que aconteceu em alguns povoados:

Quer dizer, ali nós temos um povoado que fica na Varzinha que é preocupante, não tem aluno, tinha 5 escolas desativamos 2 (*escolas*) tem 3 (*escolas*), cada uma com 16 (*dezesesseis*) alunos, quer dizer, nós queríamos o que, é fechar essas 3 (*escolas*) e trazer o pessoal pra Varzinha (Distrito), porque ai acabaria a turma do multisseriados, mais foi um horror, os pais não aceitaram, ai vem os cabos eleitorais, é um horror pra fechar uma escola, então ameaça colocar no jornal, não sei aonde, porque fechamos uma escola, não é fechar a escola é desativa a escola enquanto não tem aluno, quando chegar aluno, volta a escola, mais não conseguimos, só faltava umas três escolas de lá, que dizer, que agente já podia fazer isso lá, e não ter mais o multisseriada, não conta, é muito difícil, mas Maria Izabel (Diretora) fez uma reunião ouviu poucas e boas, mas foi um horror não conseguimos não. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Ações de desativação das escolas e nucleação têm sido uma das estratégias que estão sendo desenvolvidas pelos municípios. De acordo com a Secretária, na Bahia, o município de

Cicero Dantas pegou todas as escolas da zona rural e trouxe para sede, na sede tem escolas ótimas, pegou tudo trouxe os professores, transportes tudo pronto, acabou. No começo foi um horror, quase matam o homem, depois se acostumaram, acharam ótimo. Quer dizer ou invés dos ônibus trazer ou levar os alunos, eles trouxeram, o negocio do transporte continua, ele vem, não vão e evitou... melhora a educação que melhora mesmo né, evitar o multisseriado que todo lugar tem na zona rural. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Por causa dessas e de outras ações, o movimento para uma educação do campo no campo vem sendo desenvolvido no sentido da implementação de uma política educacional

que represente uma ruptura da cultura de transportar para o meio rural soluções específicas do contexto urbano. Pretende-se passar de uma educação que retrate o contexto do campo no campo, ensinando o aluno não só a ler e escrever, mas também a fazer a leitura do mundo que o cerca, como diz Paulo Freire (2006).

Portanto, o que se percebe é que todas essas ações referidas pela Secretária Municipal de Educação e pela Coordenadora Pedagógica vêm sendo deflagradas sem impactos concretos no fazer pedagógico do professor, que continua no seu isolamento na tentativa de alfabetizar os alunos na idade certa.

O tópico seguinte discorre sobre os planos e projetos que a gestão da Secretaria Municipal de Educação pretende implementar em turmas multisseriadas na rede de ensino da zona rural, em decorrência das mudanças na legislação da educação básica referente a operacionalização da política de educação do campo.

6.2.4 Planos e projetos que a Secretaria Municipal de Educação pretende desenvolver para uma alfabetização de qualidade em escolas multisseriadas

A resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do CNE não autoriza o agrupamento, na mesma turma, de crianças da educação infantil com as do ensino fundamental nas escolas da zona rural. Diante dessa situação, perguntou-se à Secretária se ela estava ciente dessa resolução e o que tem feito para cumprir suas determinações. A secretária relatou que é muito difícil para um município como Itapicuru, com uma grande extensão territorial, cumprir essa resolução e declarou a sua posição:

[...] eu gosto de cumprir as leis sabe, acho que as leis foram feitas pra ser cumpridas, só que eu acho muito difícil, conseguir no município desse, pobre de grande extensão, com o pessoal já acostumado, entendeu a não querer a tirar seus filhos, porque tem escolas em todos os lugares, entendeu agente pegar essas crianças e levar para outro lugar [...] (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Durante a conversa, a Secretária mencionou tentativas de separar os alunos da educação infantil do ensino fundamental. Porém isso só foi possível fazer em uma escola, oferecendo transporte para os alunos no deslocamento de um povoado para outro.

Fizemos uma escola de Gilda (Diretora) assim que é pertinho, ai formamos uma turma, tem uma escola de Gilda que é assim, já tem uma turma é de educação infantil só, já tem porque, agente tirou de uma escola daqui e trouxe o menino prá cá e formou. Mas isso aqui só tem uma, que aconteceu no município[...]. (SECRETÁRIA)

Com relação à nucleação, foi perguntado o que a gestão acha dessa política. A Secretária acredita que fechar escolas sem dar uma possibilidade de atendimento aos alunos é incoerente, mas que a nucleação do campo para o campo pode ser uma solução para melhor atender aos alunos das escolas multisseriadas. Sendo assim, poderia separar os alunos da educação infantil daqueles do ensino fundamental e até oferecer uma escola específica só de educação infantil. A Coordenadora Pedagógica acredita que a separação por ciclos poderia contribuir para a alfabetização. E o deslocamento dos alunos

[...] seria do campo para campo e mais fácil é mais perto, entendeu e esses meninos, lá já tem do até a 8º serie, até o 9º ano, quer dizer, que eles iriam só sair de lá depois do 2º grau. Ficava muito mais fácil muito menos oneroso para a prefeitura. Eu se fosse do meu desejo da minha força a muito tempo já tinha feito isso, mais infelizmente não. Eu acho o ideal, o ideal é isso ai, eleger uma escola mãe, no povoado maior, entendeu e levar essas crianças pra lá e dar condição né, dar o transporte, tem que ter uma pessoa pra acompanhar, tem que ter por exemplo, alguma estrutura pra escolinha de educação infantil, que ai podia construí ou então uma sala, mesmo que não tenha uma escola de educação infantil como nos povoados grandes, mais que tivesse uma sala entendeu. (SECRETÁRIA EDUCAÇÃO)

[...] é assim, é muito difícil, se tivesse como trabalhar somente a educação infantil primeiro ciclo quarto e quinto como eu acabei de falar, seria muito melhor, o rendimento seria muito melhor. Se, quem tem de pré ao quinto ano, se existisse uma maneira de deixar a educação infantil até o terceiro ano já seria um grande avanço também quarto e quinto separado. É algo que se a gente, como você disse se eu pudesse, mas eu não posso [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

De acordo com a gestão, o PDDE escolar¹⁴ tem ajudado a melhorar as condições de atendimento aos alunos que estão em processo de alfabetização, pelo menos em relação ao material pedagógico, pois as escolas têm recebido o recurso que é administrado pelo conselho

¹⁴ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Cf. PDDE – Apresentação. Portal FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 18/04/2015.

escolar.

[...] com o PDDE as escolas estão bem equipadas, com material porque são compradas, tem umas diretoras inclusive que chama os próprios professores para fazerem a lista, e elas irem comprar e elas só fazem pagar, quer dizer, quem faz parte do quer dizer o tesoureiro, presidente, geralmente elas [*as diretoras*] fazem isso, e até escola tem, porque até escada! Sara [*(Diretora)*] comprou um ou três. Agora, material de limpeza que também pode se comprado com esse dinheiro, mas geralmente a prefeitura dá, ai quando termina o pessoal encarregado, vem buscar aqui da secretaria de educação.

Tem, nós estamos em um momento que as escolas graças a Deus estão muito bem servidas, eu vejo aqui sempre material chegar e os professores sempre que precisam de alguma coisa eles procuram o diretor e são realmente, entendeu? Porque esta questão também é muito ligada ao diretor. Mas eu não vejo eles pouco reclamando pelo menos comigo. Assim de alguém chegar para comentar, sempre que procuram são servidos eu vejo, escuto falarem isso. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Os professores e gestores da Secretaria mencionaram que não há falta de material. Entretanto, os recursos para a aquisição de material não são administrados pelo Conselho Escolar, pois foi identificado que, no Polo II, objeto desta pesquisa, só existem três conselhos escolares, que atendem às 14 escolas deste Polo. Isso que dizer que os recursos para a aquisição de material são administrados pela diretora do Polo, em parceria com os professores. O Conselho Escolar é constituído formalmente apenas para receber os projetos e os recursos que são encaminhados pelo MEC.

7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS NO POLO II POR ÁREAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR DELIMITADAS NA PESQUISA

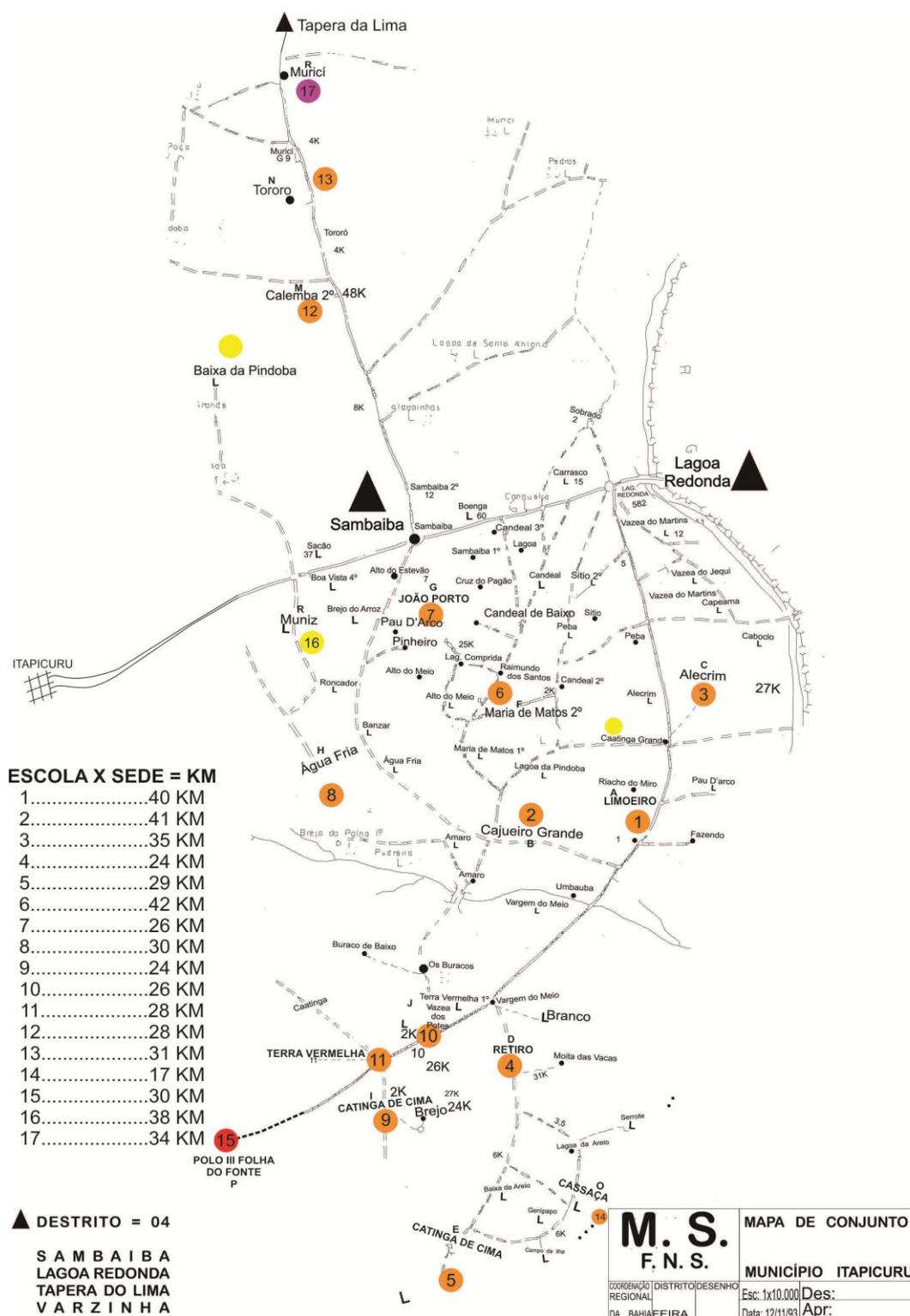
A partir da análise preliminar das informações levantadas na pesquisa de campo, realizada no Polo Educacional II, no período de agosto a dezembro de 2014, tomou-se como critério básico a localização geográfica das 14 escolas ali existentes e a distância em km entre elas, para delimitar áreas de atendimento escolar. Tendo como referência a proximidade entre as escolas e a acessibilidade para as crianças em fase de escolarização no ensino infantil e fundamental, foram delimitadas seis áreas de atendimento.

O mapa II permite a visualização das escolas localizadas no Polo e a distância entre cada uma delas e a sede do município, que varia de 17 a 45 km. A escola mais distante é a escola 6, localizada na comunidade Maria de Matos, e a mais próxima é a escola 14, localizada no Cassaça. Na área geográfica correspondente ao Polo II, existem cinco escolas que estão administrativa e pedagogicamente subordinadas a outro polo, demonstrando que o critério de distribuição das escolas entre os diversos polos educacionais não considerou a geografia local, o que representa mais um fator para dificultar o assessoramento pedagógico e administrativo a ser disponibilizado às escolas. Para o mapeamento que ora se apresenta não foi considerada a subordinação administrativa e pedagógica das escolas, prevalecendo o critério de abrangência geográfica e de proximidade das escolas. Portanto, nas áreas delimitadas, encontram-se escolas pertencentes a diferentes polos administrativos.

As escolas do Polo II estão próximas de três distritos: Lagoa Redonda, Sambaíba e Tapera do Lima, nos quais funcionam escolas de grande porte, que oferecem da educação infantil ao ensino fundamental II e EJA (MAPA II)

A delimitação das áreas de atendimento levou em conta os resultados de pesquisas realizadas no intuito de atender à educação com qualidade no espaço rural, a exemplo de Carvalho (2011), que desenvolveu uma metodologia de localização das escolas no espaço rural, utilizando o índice de localização de escolas rurais (ILER); Nascimento (2012), que investigou a resistência ao processo de nucleação no município de Valente; e Silva (2013), que aponta resultados positivos no processo de alfabetização com o foco no letramento, que favorece a interação das crianças da zona rural com o contexto do campo, bem como o envolvimento com a natureza e as atividades agropecuárias.

Figura 8: Mapa II - Localização geográfica das escolas do Polo Educacional II do Município de Itapicuru/BA, 2015



Fonte: Elaboração da autora com base nas informações fornecidas pelos diretores escolares e motoristas e com a colaboração do Sr. Ubiraci Brito, técnico de projeto da Secretaria de Infraestrutura de Itapicuru e de Atanael Santos e Raylton Damasceno, técnicos de informática, com base nas informações fornecidas pelos diretores escolares e motoristas. O mapa base foi fornecido pela Secretaria de Meio Ambiente de Itapicuru.

7.1 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 1

Informações gerais sobre localização e acesso às escolas da Área 1

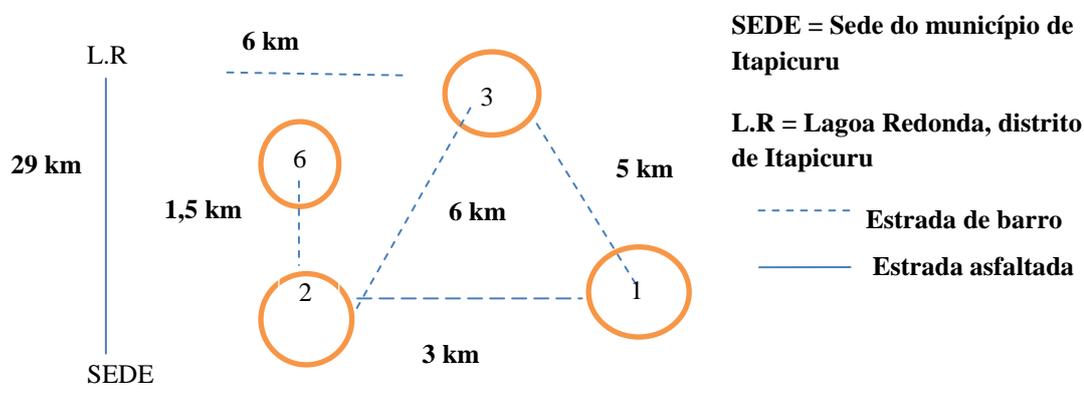
Na Área 1 encontram-se cinco escolas que estão relativamente próximas dos distritos de Lagoa Redonda, sendo que Catinga Grande, onde está a escola 18, pertence ao Polo VI. (MAPA III).

A escola 1 está situada no povoado do Limoeiro, a escola 2 em Cajueiro Grande, a 3 no Alecrim e a escola 6 no povoado Maria de Matos. A distância entre as escolas da Área 1 varia de 1,5 km a 6 km (MAPA III; FIGURA 9).

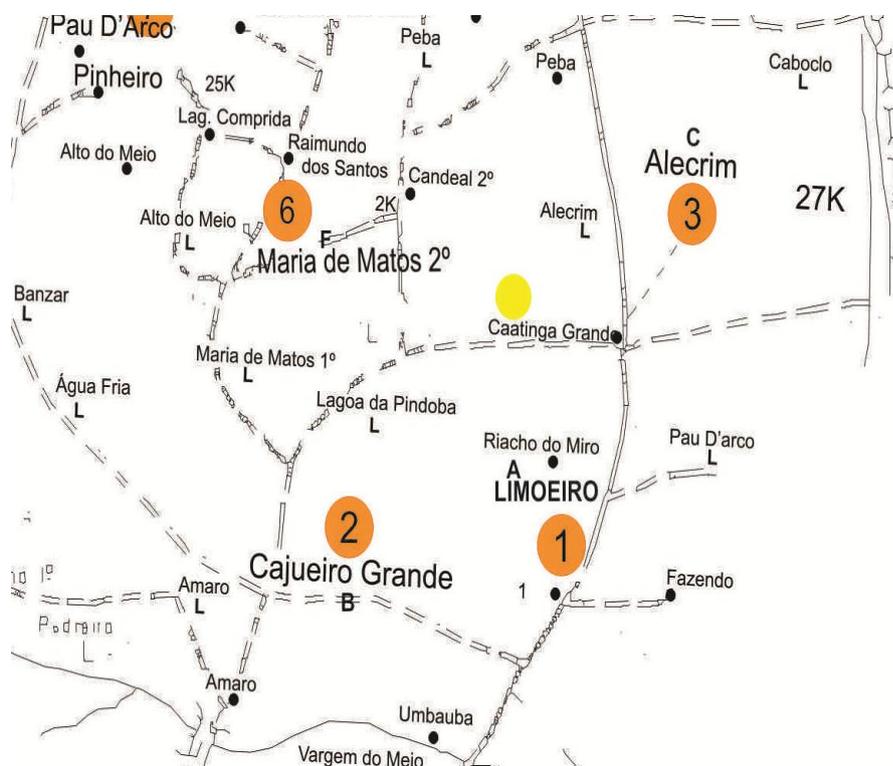
As escolas são servidas por estradas vicinais e estão à margem da rodovia que liga o distrito de Lagoa Redonda à sede do município de Itapicuru. Distam entre 35 a 45 km da referida sede, sendo que 22 km dessa distância correspondem a estradas de barro, com curvas e buracos, com percurso irregular (MAPA I). É de aproximadamente uma hora e meia o tempo de viagem entre a sede do município e as escolas, quando o trajeto é percorrido de carro. Durante o período de chuva, os professores têm dificuldade para chegar às escolas.

Os veículos que circulam nessa área são automóveis, moto, bicicleta, carroça, ônibus escolares e ônibus que fazem transporte esporádico de passageiros. O ônibus escolar transporta principalmente estudantes que cursam o ensino fundamental II e EJA, para a escola distrital João da Costa Pinto Dantas, localizada na Lagoa Redonda, pois na Área 1 não são oferecidos ensino fundamental II e EJA.

Figura 9: Distância em Km entre as escolas da Área 1



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 10: Mapa III – Localização de escolas da área 1

Fonte: Fragmento do Mapa II

Aspectos históricos, sociais, demográficos e educacionais da Área 1

A pesquisa nas comunidades da Área 1 revelou que houve a participação dos moradores na criação das escolas e na concessão de residências para o funcionamento dessas instituições.

Na localidade do Limoeiro, a primeira escola foi fundada em 1988, com a participação do primeiro morador da localidade, o Sr. Joaquim Ribeiro dos Santos, conhecido como Quincas Preto. Os moradores relataram que:

No passado a escola funcionava em uma associação particular onde atualmente é a casa do Sr. Zé de Dete. Naquela época o professor Rezinho e o Sr. Quincas uniram forças com a comunidade e solicitaram a construção de uma escola pública que atendesse os anseios e as necessidades dos moradores. No ano de 1988, a Escola Municipal Professora Laura Caldas foi construída, tinha como dependências uma sala de aula, um banheiro e uma cozinha. A mesma foi reformada no ano de 2001, na gestão do Dr. José Caldas Filho de Almeida e passou a ter duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha. (MORADOR).

Já no povoado do Cajueiro Grande, a escola 2 foi fundada em 1982. O primeiro professor se chamava Olímpio Soares dos Santos e era semianalfabeto. Ele e Antenor Ribeiro dos Santos procuraram um vereador que se articulou com o prefeito. Assim fundou-se a escola 7 de Setembro, atual José Esteves dos Santos. Os moradores sugerem para essa localidade um centro de educação infantil.

No povoado Alecrim, a pedido de um homem, conhecido na região como o Sr. Queiroz, foi fundada a escola 3, em 1988, com o nome de Escola Municipal Pau D'arco, árvore existente na região. No início, a escola funcionava na residência da professora Denise Pereira de Jesus, depois passou para a residência de Lucia Pereira dos Santos, com o nome de Escola Municipal Alecrim. Em 1990 recebeu o nome de Escola Municipal Irmã Dulce e hoje é denominada de Escola José Esteves dos Santos.

A comunidade Maria de Matos, onde se encontra a escola 6, fica muito perto da comunidade de Cajueiro Grande, que sedia a escola 2. Os moradores transitavam com frequência entre as duas comunidades, que estão separadas por uma distância de apenas 1,5 km. A escola funcionava em dois turnos, matutino e noturno, neste último atendendo ao programa TOPA¹⁵, oferecido pelo governo do estado da Bahia, coordenado pela associação dos moradores da localidade, e no matutino oferecia ensino agrupado da Educação Infantil ao 5º ano.

De acordo com os agentes de saúde que atuam na localidade na Área 1, existiam 249 residências onde residiam 230 famílias, nas quais havia 44 crianças entre 0 e 5 anos e 36 entre 6 e 08 anos. Estavam fora da escola 48 crianças entre 0 a 14 anos e 60 pessoas entre 15 e 25 anos. Com relação ao analfabetismo, existiam 119 pessoas acima de 15 anos que não sabiam ler e escrever, a maior parte das quais estava concentrada no povoado de Cajueiro Grande.

Os povoados de Limoeiro e de Cajueiro Grande têm o maior número de residências e de famílias. Neles estão concentradas 166 das 249 residências e 156 das 230 famílias (QUADRO 3).

Estrutura dos serviços de educação oferecidos na Área 1

No Quadro 2, pode-se observar que, para o atendimento dos 100 alunos distribuídos pelas 5 turmas em funcionamento nas quatro escolas da Área, encontram-se em serviço 5 pro-

¹⁵ Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), iniciado em 2007, persegue a meta de alfabetizar, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais. Cf. SEC. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 20/04/2015.

fessores trabalhando em regime de 20 horas e 13 empregados na execução de serviços de apoio, que desempenham, entre outras, a função de aguadeiro¹⁶. Apenas uma escola tinha duas salas, que funcionavam em só um turno, com uma turma. A escola de Cajueiro Grande, que só tinha uma sala, funcionava em dois turnos com duas turmas.

Como pode ser visto no conjunto de fotografias apresentadas a seguir, os prédios onde as escolas funcionavam são construções de pequeno porte, que disponibilizavam espaços apenas para o funcionamento das aulas.

Quanto às condições físicas das escolas, no momento da visita, não havia forro, apenas telhas à vista; os banheiros e cozinhas não eram bem instalados e tinham pouca condição de uso. As escolas não tinham acesso à internet e só a escola 2, localizada no Cajueiro Grande era murada.

Figura 11: Fachada do prédio da escola do Limoeiro



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 12: Escola de Limoeiro em desenho de autoria de um artista local



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 13: Fachada do prédio da escola do Cajueiro Grande



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 14: Sala de aula da escola do Cajueiro Grande



Fonte: Pesquisa de Campo

¹⁶ Aguadeiro é uma função criada pela prefeitura municipal de Itapicuru para as pessoas que trabalham pegando água nas cisternas e levando para as escolas.

Figura 15: Comunidade Maria de Matos



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 16: Fachada do prédio da escola da comunidade de Maria de Matos



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 17: Sala de aula da escola de Alecrim



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 18: Fachada do prédio da escola de Alecrim



Fonte: Pesquisa de Campo

Distribuição dos alunos por nível de ensino e estágios de escolarização oferecidos na Área 1

As quatro escolas da Área atendiam a 100 alunos, que estavam distribuídos entre seis diferentes estágios de escolarização: 17 estavam na educação infantil; 13 no 1º ano do curso fundamental; 19 no 2º ano; 18 no 3º ano; 15 no 4º e 23 no 5º ano. Com esses números não se pode afirmar que haja concentração da matrícula em um dos seis estágios de escolarização; o que ocorre é que cada uma das escolas atendia a uma pequena quantidade de alunos em diferentes estágios do processo de alfabetização (QUADRO 3).

A escola 1, localizada no povoado do Limoeiro, e a escola 2, do povoado Cajueiro

Grande, concentravam mais da metade da matrícula; nelas estavam 68 dos matriculados. A idade dos alunos no conjunto das quatro escolas variava de 4 a 14 anos. Era muito alto o percentual de alunos em distorção idade-série, que correspondia a 24% para o conjunto da área, sendo que na escola 1, do povoado Limoeiro, e na escola 3, localizada no Alecrim, a situação é mais grave, pois, respectivamente, 39% e 25% dos alunos dessas escolas estão acima da idade adequada ao estágio de escolarização em que se encontram (QUADRO 3).

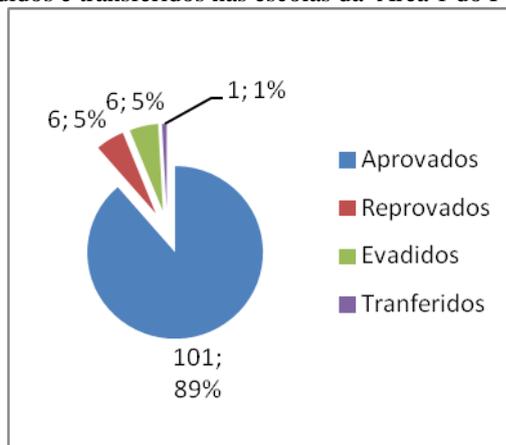
Rendimento escolar e desempenho dos alunos da Área 1

Com relação ao rendimento escolar, 89% dos alunos foram aprovados, sendo que os alunos do 1º ao 3º ano não eram retidos. Os percentuais de alunos evadidos e reprovados nessa área educacional foram idênticos, correspondendo a 5% do total. No que se refere ao desempenho da Provinha Brasil¹⁷, percebe-se que os descritores de mais acertos correspondem às habilidades iniciais da alfabetização, entre as quais se encontram: a diferenciação de letras e outros sinais gráficos, o conhecimento da sequência das letras no alfabeto e o estabelecimento de relação entre grafema e fonema, letra e som. Ao analisar os descritores de menos acertos, identificamos que os alunos do segundo ano, estágio avaliado na Provinha Brasil, ainda não estavam alfabetizados, ou seja, não sabiam ler textos curtos nem identificar informações no texto.

Ao comparar as escolas, percebe-se que os alunos da escola 2, do Cajueiro Grande, foram os que percentualmente mais desenvolveram as habilidades iniciais do processo de alfabetização, mesmo não estando alfabetizados. Essa escola funcionava com duas turmas – em uma delas estavam agrupados alunos da educação infantil e alunos do 1º e 2º ano; a outra era composta de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Na escola com a organização das duas turmas houve uma redução da amplitude da multisseriação, o que permitiu a cada uma das professoras trabalhar com um grupo de crianças que apresentavam características psicológicas, níveis de interesse e de maturidade mais aproximados.

¹⁷ A Provinha Brasil, avaliação diagnóstica, visa identificar o desempenho dos alunos no início e no final do segundo ano de escolaridade do ensino fundamental (2014, p.8).

Gráfico 3: Itapicuru - Percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos nas escolas da Área 1 do Polo educacional II



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014

Recursos financeiros do PDDE repassados às escolas da Área 1

Os recursos do PDDE são repassados via fundo escolar e são administrados pelo diretor e conselho escolar. Os valores repassados são calculados pelo MEC, a partir do número de alunos cadastrados no censo escolar, nas modalidades correspondentes à educação infantil, ao ensino fundamental e à escola do campo. Esses valores são destinados a despesas de custeio e capital.

Considerando a soma dos recursos recebidos nos anos 2012, 2013, 2014 e 2015, as escolas da Área 1 receberam R\$41.167,00, dos quais apenas 18% poderiam ser utilizados para capital.

Do montante de recursos repassados para as escolas da área, pouco mais da metade, ou seja, R\$24.006,00 foram destinados à escola 2, localizada no Cajueiro Grande. Desses recursos, R\$17.596,00 destinavam-se a custeio e o restante a capital. A escola 1, do Limoeiro, só recebeu recursos em 2013, apenas para custeio, e as escolas 3 e 6, localizadas em Alecrim e em Maria de Matos, não receberam recursos em 2012.

Como fica evidente no quadro 6, os valores repassados não são crescentes. Tomando como base o ano de 2013, quando todas as escolas receberam repasse, observa-se um decréscimo.

Considerando os recursos destinados às três escolas contempladas em 2015, o valor repassado por aluno/ano para o conjunto da área foi equivalente a R\$86,66, menor que o da escola 3, localizada no Alecrim, onde o valor repassado por aluno foi de R\$154,00. O menor valor repassado por aluno/ano foi o da escola 2, localizada no Cajueiro Grande, que correspondeu a R\$56,00 (QUADRO 7)

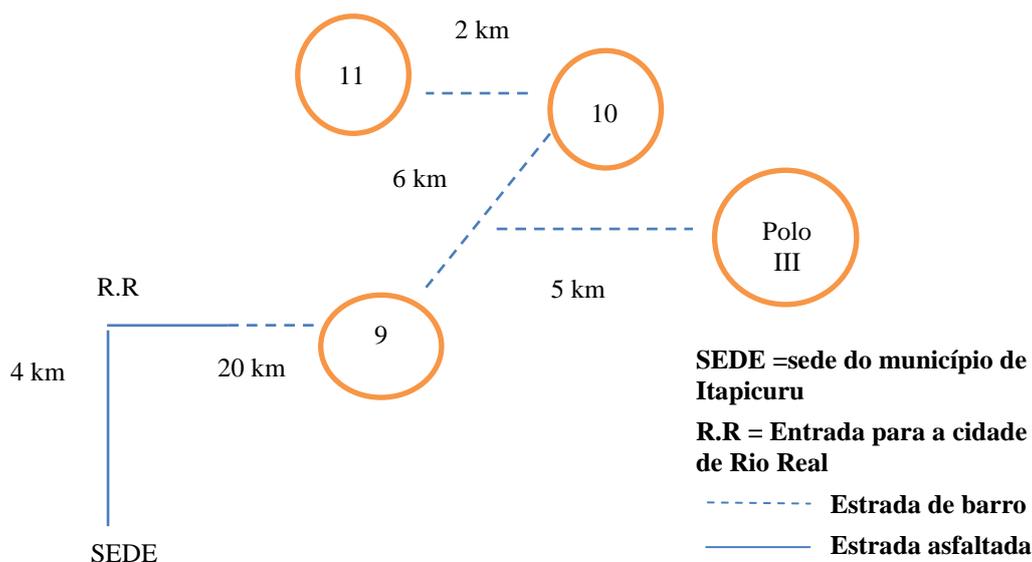
7.2 CARACTERÍSTICA DA ÁREA 2

Na Área educacional 2 encontravam-se 4 escolas, uma das quais, localizada no povoado Folha de Fonte, pertencia ao Polo educacional III; as escolas 9, 10 e 11 pertenciam ao Polo II. A escola 9 está situada no povoado da Catinga de Cima, a 10 no povoado da Terra Vermelha e a 11 na Várzea dos Potes. A distância entre as escolas varia de 2 a 6 km (MAPA IV e FIGURA 19).

As escolas são servidas por estradas de barro e asfalto e distam entre 24 e 37 km da sede do município. Na viagem entre a escola mais distante e a sede do município, usando o acesso existente na cidade de Rio Real, percorre-se 11 km de estrada asfaltada e 26 km de estrada de barro, com curvas e buracos. De carro, o tempo previsto para esse percurso é de 1h de viagem (FIGURA 19).

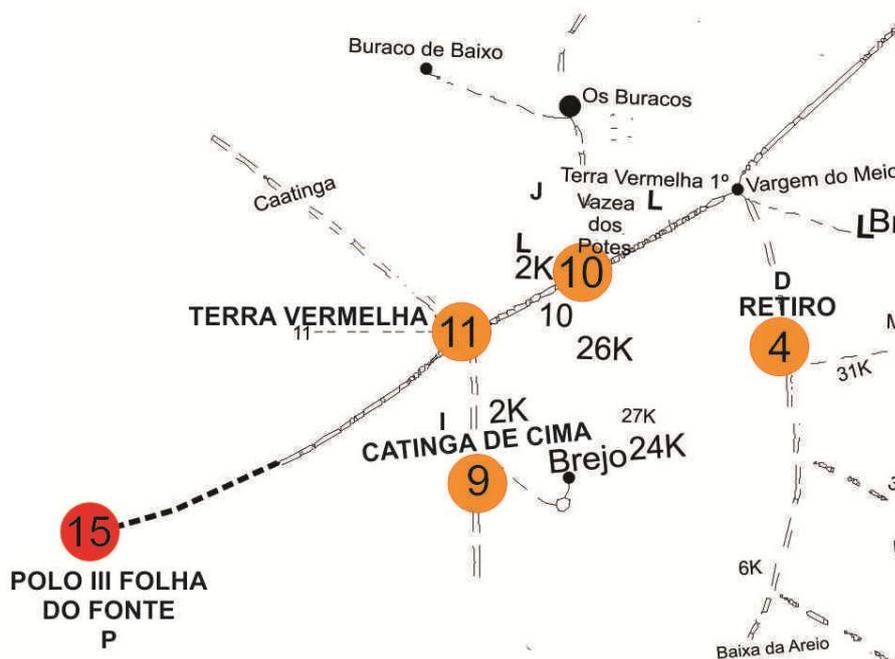
Os transportes que circulam nessa área são automóveis e outros tipos de carros pequenos, motos, bicicletas e ônibus escolares. Os alunos do ensino fundamental II são conduzidos em transporte escolar para a escola João da Costa Pinto Dantas, localizada no distrito de Lagoa Redonda. Nessa área educacional não é oferecido o ensino fundamental II e EJA.

Figura 19: Distância em Km entre as escolas da Área 2



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 20: Mapa IV – Localização das escolas da Área 2



Fonte: Fragmento extraído do Mapa II

Aspectos históricos sociais, demográficos e educacionais da Área 2

A pesquisa de campo na Área 2 revelou que dois povoados, Caatinga de Cima e Várzea dos Potes, apresentam outros espaços de interação social, como igrejas, associações e posto de saúde. Terra Vermelha é o único povoado que não apresenta outros espaços, a não ser a escola, sendo então a escola utilizada para atender outras demandas sociais.

Em entrevista com os moradores da localidade, foi informado que o povoado de Caatinga de Cima teve início em 1940; os primeiros moradores foram Sr. José Armindo, Sr. Gabriel, Sr. Silvano e Sra. Salete. Seus moradores foram caracterizados como um povo hospitaleiro e trabalhador. Pela sua localização, Caatinga de Cima servia de passagem para os comerciantes vindos do município de Itabaianinha-Ba, levando suas mercadorias, como potes de barro, farinha, açúcar e panelas, com destino a Itapicuru-BA, Olindina-BA e Rio Real-BA. Seus produtos eram vendidos debaixo da árvore existente, à época, na localidade. Por causa dessa passagem, a estrada foi conhecida por estrada de farinha.

O senhor Antônio de Ozéias, de acordo com os moradores do povoado, era um grande empreendedor, pois construía casas e vendia na localidade, contribuindo assim para o desen-

volvimento local. Logo a comunidade começou a se desenvolver com construção de casas e igrejas.

O primeiro prédio escolar foi construído em 1964, antes do que as aulas eram lecionadas em residências da professora Maricota Raquel de Souza, que oferecia aula de caráter escolar e de canto.

Terra Vermelha, onde estava localizada a escola 11, fica a 2 km do povoado Várzea dos Potes. Lá não existem casas ao redor da escola – as casas ficam distantes uma das outras. No dia da visita ao campo encontramos as aulas suspensas, em decorrência do atendimento social desenvolvido pela Secretaria Municipal de Saúde para a comunidade. Em conversa com o agente de saúde, foi levantada a possibilidade de transformar aquele espaço escolar em um local de atendimento social, já que na região não tinha outro espaço para esse tipo de trabalho.

Na Várzea dos Potes, onde fica localizada a escola 10, há uma praça, igreja e associação comunitária. De acordo com relato dos moradores, a escola foi construída em 1970 e a primeira professora foi a Sra. Carmem, esposa de Zezinho, que trabalhava na escola.

Nessa Área, através dos agentes de saúde, foi verificado que em 2014 existiam 325 residências e 212 famílias; dessas famílias, 148 pessoas acima de 15 anos são analfabetas e 58 adolescentes, entre 15 a 25 anos, estavam fora da escola. Com relação às crianças, havia 69 entre 0 e 5 anos e 36 entre 6 e 8 anos, sendo que 29 entre 0 e 14 anos estavam fora da escola.

O povoado Terra Vermelha é a localidade que tinha menos famílias e que tinha mais crianças entre 0 e 14 anos fora da escola.

Várzea dos Potes era o povoado que apresentava maior quantidade de famílias e que menos tinha crianças entre 0 a 14 anos fora da escola (QUADRO I)

Estrutura física e de pessoal dos serviços de educação oferecido na Área 2

Na área educacional 2, havia 6 turmas em funcionamento com um total de 128 alunos. Para esta quantidade de alunos havia 06 professores em regime de 20 horas e 8 funcionários no serviço de apoio, incluindo a função de aguadeiro. Todas as escolas funcionavam em dois turnos, matutino e vespertino (QUADRO 2).

Com relação à condição física, apenas a escola 9 apresentava boa condição de uso, pois, de acordo com a diretora, havia sido reformada recentemente. Nas demais escolas, as instalações do banheiro e da cozinha eram precárias, as salas de aula não eram forradas, eram

cobertas apenas com telhas aparentes, e nenhuma escola tinha acesso à internet.

Apenas a escola 9 apresentava área externa para interação das crianças, a escola 10 era murada, porém não apresentava conservação, a escola 11 dispunha de espaço apenas para o funcionamento das aulas, como pode ser observado nas fotografias a seguir (FIGURAS 21 a 26).

Figura 21: Fachada do prédio da escola da Caatinga de Cima



Fonte: Pesquisa de campo

Figura 22: Sala de aula da escola da Caatinga de Cima



Fonte: Pesquisa de campo

Figura 23: Fachada (a) do prédio da escola da Terra Vermelha



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 24: Fachada (b) do prédio da escola da Terra Vermelha



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 25: Sala de aula do prédio da escola da Várzea dos Potes



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 26: Fachada do prédio da escola da Várzea dos Potes



Fonte: Pesquisa de Campo

Distribuição dos alunos por nível de ensino e estágios de escolarização oferecidos na Área 2

As três escolas dessa área atendiam a 128 alunos, distribuídos em seis estágios de escolarização: 27 na educação infantil; 12 no 1º ano do ensino fundamental; 19 no 2º ano; 29 no 3º ano; 22 no 4º ano; e 19 no 5º ano (QUADRO 3).

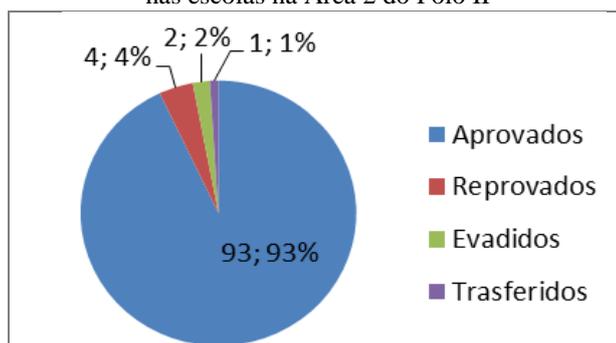
A escola 11, localizada na Várzea dos Potes, é a escola que apresenta o maior número de alunos matriculados, com 51 alunos; o menor número corresponde à escola 11, localizada na Terra Vermelha, com 38 alunos. No conjunto das três escolas, a idade dos alunos variava de 4 a 14 anos. O percentual dos alunos em distorção idade-série corresponde a 25% para o conjunto da área analisada, sendo que, na escola 11, localizada na Terra Vermelha, a situação é mais grave, pois 36% dos alunos estavam acima da idade adequada ao estágio de escolarização em que se encontravam. A escola 10, na Várzea dos Potes, com 24% de alunos em atraso escolar, também apresenta uma situação que preocupa (QUADRO 3).

Rendimento escolar e desempenho dos alunos da Área 2

Ao analisar o rendimento, verificou-se que 93% dos alunos foram aprovados, e o percentual de evadidos e reprovados foi de 4%.

Com relação ao desempenho da Provinha Brasil, os descritores de mais acertos foram: identificação das letras do alfabeto, identificação das vogais anasaladas e o reconhecimento, a partir de uma palavra ditada, do valor sonoro de uma sílaba. As habilidades de reconhecimento das informações explícitas no texto e ler frases foram os descritores de menos acertos.

Gráfico 4: Itapicuru – percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos nas escolas na Área 2 do Polo II



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Recursos financeiros do PDDE repassados às escolas da Área 2

Entre os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, as escolas da Área 2 receberam R\$41.880,00, dos quais apenas 17,43% poderiam ser utilizados para capital.

A escola 10, localizada na Terra Vermelha, foi a única escola que recebeu PDDE escolar campo, no ano de 2012, no valor de R\$ 12.873,00, o que contribuiu para que nessa escola os recursos recebidos no período considerado totalizassem o valor de R\$20.733,00, quase a metade do valor total repassado para o conjunto das escolas da área (QUADRO 5).

Do valor total de recebido para essa área, R\$34.558,00, apenas R\$5.110,19 poderiam ser utilizados para capital (QUADRO 6).

Em 2015, o valor aluno/ano repassado para o conjunto da área educacional foi de R\$333,00, sendo a escola 11, localizada na Várzea dos Potes, aquela em que esse valor foi mais alto, correspondendo a R\$154,00. A escola 10, localizada na Terra Vermelha, teve o menor valor aluno/ano repassado, que correspondeu a R\$56,00 (Quadro 7).

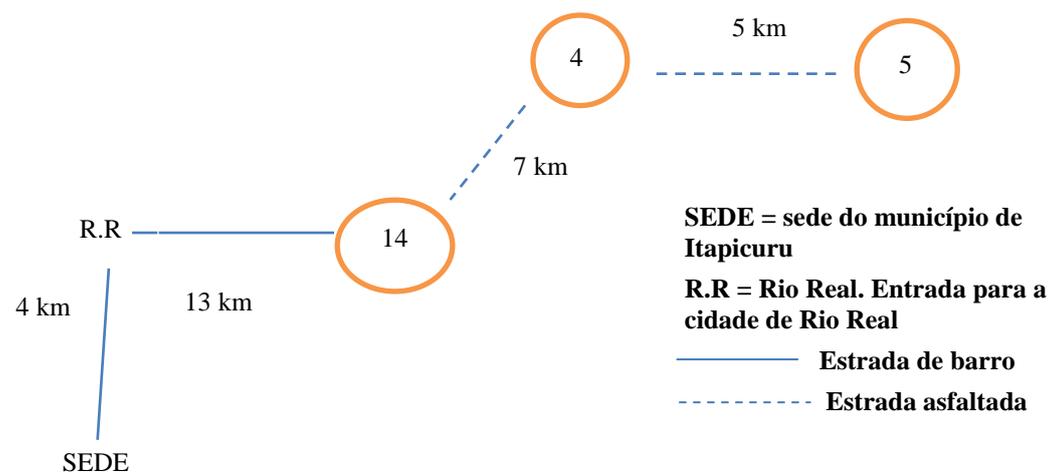
7.3 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 3

Na Área educacional 3 encontram-se 3 escolas, que distam entre 17 e 29 Km da sede do município. A escola 4 fica localizada no povoado do Retiro, a escola 5 no Cassange e a escola 14 no Cassaça. A distância entre elas varia de 5 km a 7 km (MAPA V e FIGURA 27).

As escolas estão servidas por estradas de barro e asfalto. No trajeto da sede do município até as escolas da área 3, existem 16Km de estradas asfaltadas e 12 Km de estradas de barro, com curvas, buracos e estradas visionais. O tempo percorrido de carro, da sede do município as escolas, é de aproximadamente 1h20min.

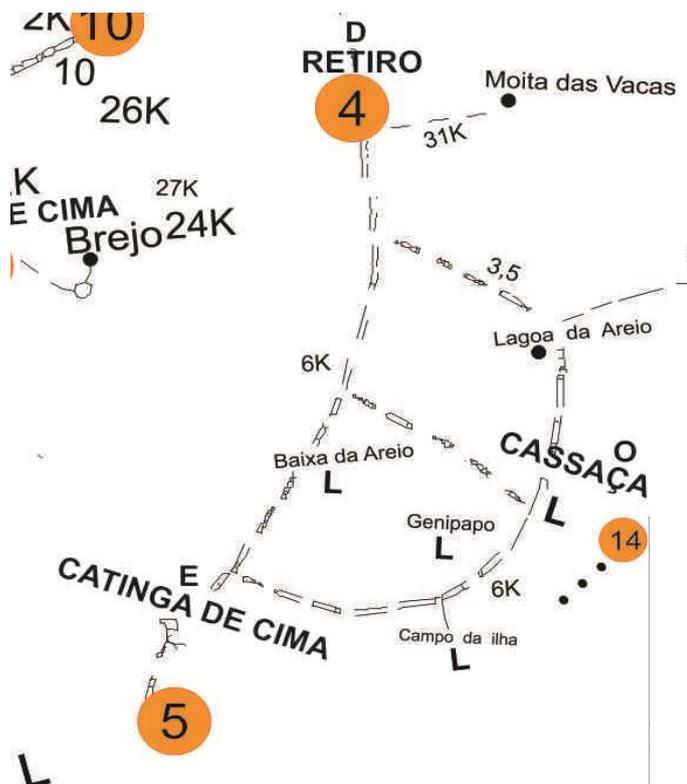
Os veículos que circulam nessa área são automóveis, carroças, ônibus escolares, motos e bicicletas. Os alunos da localidade que estudavam no ensino fundamental II e EJA utilizavam o transporte escolar para se deslocar para escola João da Costa Pinto Dantas, localizada em Lagoa Redonda. Já os alunos oriundos da escola 14, localizada no povoado do Cassange, estudavam na sede do município, na escola João Carlos Tourinho Dantas.

Figura 27: Distância em Km entre as escolas da Área 2



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 28: Mapa V – Localização das escolas da Área 3



Fonte: Fragmento extraído do Mapa II

Aspectos históricos, demográficos educacionais da Área

A pesquisa de campo revelou que o povoado do Retiro é o que apresenta mais espaços de interação social, sendo também a localidade com maior índice de analfabetismo e crianças

fora da escola. Nos outros dois povoados, a escola é o único espaço de interação social, servindo para atividades religiosas da localidade.

Em conversa com os moradores da localidade do Retiro, escola 4, foi relatado que a escola funcionava na casa do Sr. José Alves dos Santos, que vendia tripa de porco na feira. Com o tempo, o terreno foi vendido para a prefeitura, e a escola foi construída com ajuda dos moradores. A primeira professora foi a Senhora Adenilza Alves dos Reis, e o zelador, o Sr. Bernadinho. Durante a visita de campo, verificou-se que a escola estava em reforma e os alunos estavam estudando em uma garagem alugada.

No povoado do Cassange, presenciou-se uma celebração de missa católica na sala da escola 5. As aulas tinham sido suspensas para a realização da missa. Segundo os moradores, é hábito utilizar o espaço escolar para as manifestações sociais da localidade. É habitual também a interação entre os moradores dos povoados Retiro e Cassange, principalmente em momentos festivos, como missas e festejos da padroeira local.

A escola 14, situada no povoado do Cassaça, de acordo com os moradores, havia sido construída há dez anos e sua construção decorreu da dificuldade que os alunos migrantes do município de Rio Real tinham em estudar na sede do município, já que, naquela época, o município não oferecia transporte escolar.

Como já foi dito, o povoado do Retiro é a localidade que mais apresenta espaços sociais, como igreja, associações e posto de saúde. As localidades do Cassange e Cassaça não apresentam outros espaços sociais, exceto a escola. As casas são distantes das escolas, localizadas em roças ou fazendas.

De acordo com os agentes de saúde na Área educacional 3, existiam 141 residências e 117 famílias; destas últimas, 28 são crianças entre 0 e 5 anos e 28 são crianças entre 6 e 8 anos. Estavam fora da escola 34 crianças entre 0 e 14 anos e 84 adolescentes entre 15 a 25 e 29 pessoas analfabetas acima de 15 anos.

O povoado do Retiro é o que apresenta o maior contingente de famílias (76 famílias) e a maior quantidade de analfabetos, e de crianças fora da escola. Com relação ao analfabetismo, existiam 21 pessoas entre 15 e 25 anos e 76 pessoas acima de 15 anos fora da Escola.

(QUADRO 2)

Estrutura física e de pessoal dos serviços de educação oferecidos na Área 3

Na área educacional 2, foram matriculadas 91 crianças, distribuídas em 5 turmas que funcionavam em 3 escolas. Para essa quantidade de alunos e escolas, existiam 4 professores, 1 em regime de 40 horas e 3 em regime de 20 horas, e 6 funcionários, 3 dos quais são aguadeiros. Apenas a escola 4, localizada no Retiro, funcionava em dois turnos (QUADRO 2).

Quanto à infraestrutura, todas as escolas apresentavam apenas uma sala e necessitavam de manutenção nas portas, banheiros, janelas, cozinha e piso. A escola 4, localizada no Retiro, estava em reforma, e os alunos estavam estudando em uma garagem alugada pela prefeitura. No projeto arquitetônico da escola 4, localizada no Retiro, constavam duas salas, dois banheiros, uma cozinha e uma área de recreação.

Como podem ser observadas nas fotografias a seguir, as escolas tinham espaço apenas para a sala de aula, sendo baixo o nível de conservação dos prédios onde funcionam.

Figura 29: Fachada do prédio da escola do Retiro em reforma



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 30: Garagem onde os alunos estudavam



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 31: Sala de aula da escola do Cassange Celebração da Missa



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 32: Fachada do prédio da escola do Cassange



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 33: Fachada do prédio da escola do Cassaça



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 34: Sala de aula da escola do Cassaça



Fonte: Pesquisa de Campo

Distribuição dos alunos por nível de ensino e estágio de escolarização oferecidos da Área 3

As escolas dessa Área atendiam a 91 alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental – 11 na educação infantil; 13 no 1º ano; 13 no 2º ano; 23 no 3º ano; 14 no 4º; e 17 no 5º ano (QUADRO 3).

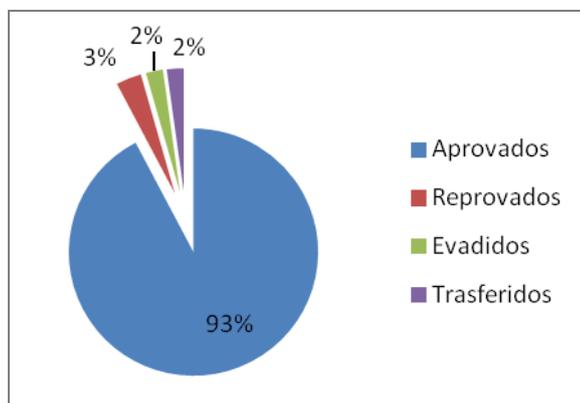
A idade dos alunos no conjunto das três escolas varia entre 4 e 17 anos, sendo que a escola 4, localizada no Retiro, é a que apresentava a maior quantidade de alunos, os quais equivaliam a 78% das matrículas da área. As outras duas escolas atendiam a 22% dos alunos. O percentual de distorção idade-série no conjunto das três escolas é de 34%, sendo mais grave a situação do Retiro e do Cassange, onde os percentuais correspondiam respectivamente a 36% e 50% (QUADRO 3).

Rendimento escolar e desempenho dos alunos da Área 3

Quanto ao rendimento escolar nessa área, 93% dos alunos foram aprovados, 3% reprovados, 2% evadidos e 2% transferidos (QUADRO 5). Com relação à Provinha Brasil, os alunos do 2º ano da escola 4, localizada no Retiro, apresentaram um baixo desempenho no que diz respeito a identificar o número de sílabas, identificar as vogais e grafemas e fonemas, todas consideradas habilidades iniciais do processo da alfabetização. Os resultados evidenciaram que 50% dos alunos não conseguiram ler as letras do alfabeto e nenhum aluno conseguiu identificar a finalidade do texto apresentado e inferir informações. Nas escolas 5 e 14 não

foram aplicadas a segunda etapa da Provinha Brasil, pois os alunos não compareceram no dia da aplicação.

Gráfico 5: Itapicuru – Percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos nas escolas na Área 2 do Polo II



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Recursos financeiros do PDDE repassados às escolas da Área 3

Com relação ao recurso recebido via PDDE, a área nos quatros anos considerados contou com R\$35.453,00, sendo que só 18% desse valor poderiam ser utilizados para capital.

A escola 4 localizada no Retiro, recebeu 72% do montante do recurso destinado à área, o restante foi destinado às escolas 5 e 14, localizadas no Cassange e no Cassaça que, juntas receberam 28%. As escolas 5 e 14 não receberam recursos no ano de 2012, mas, no mesmo ano, a escola 4 recebeu R\$19.350,00 do recurso destinado ao PDDE escola campo, sendo a única escola que recebeu esse tipo de recurso entre os anos de 2012 e 2015 (QUADROS 5 e 6).

Com relação ao valor por aluno, no ano de 2015, a escola 5, localizada no Cassange, recebeu um pouco mais da metade do valor total destinado às outras duas escolas (QUADRO 7)

7.4 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 4

Informações gerais sobre localização e acesso às escolas da Área 4

A Área Educacional 4 é composta por duas escolas, sendo que a escola 8, localizada na Água Fria, pertence ao Polo Educacional II e a escola 16, localizada no povoado do Muniz, pertence ao Polo VI. A distância entre elas é de aproximadamente 5 km. Partindo da sede do município, a distância até as escolas da área é de 30 a 35 km, quando percorrida pela estrada que dá acesso à entrada de Rio Real (MAPA VI; FIGURA 35).

As escolas são servidas de 19 km de estrada de barro, com curvas e buracos e 16 km de estrada asfaltada. Viajando de carro, a duração da viagem da sede do município até as escolas, é de aproximadamente 45 minutos (FIGURA 35).

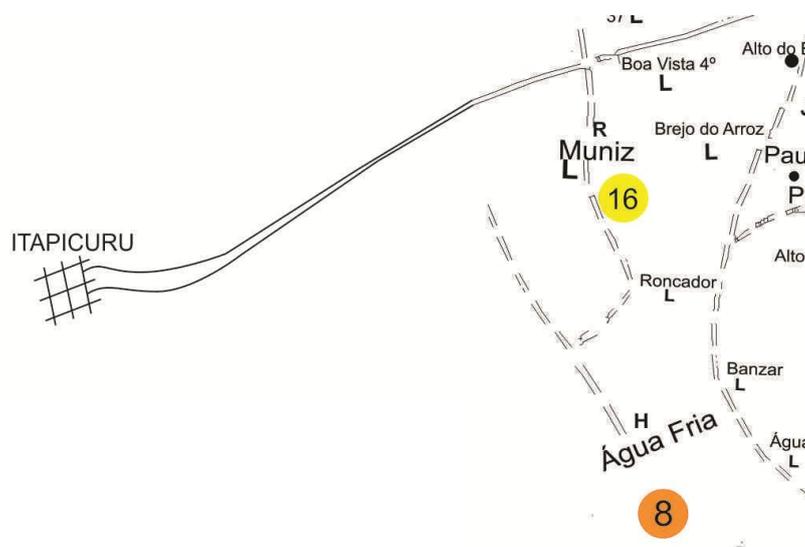
Os transportes que circulam nessa área são os ônibus escolares, carros, carroça, moto e bicicleta. O ônibus escolar transporta os alunos do ensino fundamental II e EJA para a escola João Carlos Pinto Dantas, na sede do município.

Figura 35: Distância em Km entre as escolas da Área 4



Fonte: elaborado pela autora

Figura 36: Mapa VI – Localização das escolas da Área 4



Fonte: Fragmento extraído do Mapa II

Aspectos histórico-sociais, demográficos e educacionais da área

A pesquisa da Área Educacional 4 revelou que, quando o professor é morador da localidade em que trabalha, torna-se mais fácil o seu envolvimento com a comunidade escolar, evitando-se, também, transtornos de deslocamento por estradas de difícil acesso e dificuldades no cumprimento da carga horária letiva.

De acordo com os relatos dos moradores, a escola 8 foi fundada em 1991, por iniciativa dos moradores. No início, funcionava na residência de Sr. João Alves da Silva. Após a doação do terreno pelo Sr. Antônio da Costa Gama, a escola foi construída pela prefeitura.

O povoado da Água Fria produz, em pequena escala, mandioca, milho, laranja maracujá, aipim, abóbora e feijão. Esses produtos são vendidos nas feiras das cidades vizinhas, como Itapicuru, Rio Real e Crisópolis. Na localidade existem fazendas com produção de milho, em larga escala, o que tem aguçado a preocupação dos moradores, por causa do uso excessivo de agrotóxicos.

De acordo com o agente de saúde, em 2014, na escola 8 do povoado Água Fria havia 60 residências, 50 famílias, 35 pessoas analfabetas. Estavam fora da escola 2 adolescentes e 7 crianças entre 0 e 14 anos. Crianças moradoras da localidade são 3 entre 0 e 5 anos e 10 de 6 a 8 anos (QUADRO I).

A escola 8 foi a única que apresentou ter conselho escolar de todo Polo Educacional. De acordo com o professor, que é membro do conselho, é realizada uma reunião bimestral para decisões das atividades desenvolvidas na escola. Esse professor é morador do povoado e trabalha nessa escola há 15 anos, o que facilita o envolvimento dele com a comunidade escolar.

Estrutura física e de pessoal dos serviços de educação oferecido da Área 4

Na escola 8, foram matriculados 35 alunos, em duas turmas. Para o atendimento desses alunos, trabalhavam 1 professor, em regime de 40h e 2 funcionários na função de aguadeiros. A escola funcionava em dois turnos.

A escola apresentava boa condição física, com duas salas, área externa para criança com parque, e era murada, como pode ser visto nas fotografias do prédio, capturadas durante a pesquisa de campo.

Figura 37: Fachada da escola de Água Fria



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 38: Sala de aula da escola de Água Fria



Fonte: Pesquisa de Campo

Distribuição dos alunos por nível de ensino e estágio de escolarização oferecidos da Área 4

A escola 8 atendia a 31 alunos de 4 a 12 anos de idade que estavam divididos em duas turmas, uma funcionando no turno matutino, incluindo alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, e outra no turno vespertino, com alunos de 4º e 5º ano do ensino fundamental. O ano de 2014 foi o único ano que não teve matrícula de alunos da educação infantil, por falta de crianças nessa faixa etária, no povoado.

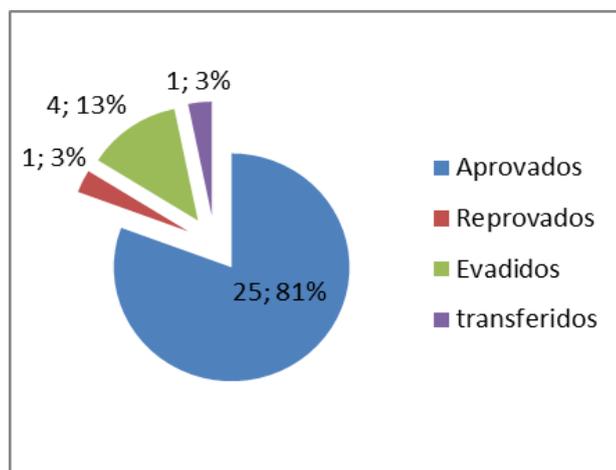
De acordo com o professor, esse formato de agrupamento das crianças era mais efici-

ente para trabalhar as especificidades do processo pedagógico da alfabetização, do que reunir alunos desde a educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

Rendimento escolar e desempenho dos alunos da Área 4

Os dados de rendimento escolar revelaram que na escola 8, em 2014, 81% de alunos foram aprovados, 3% reprovados, 13% evadidos e 3% transferidos. Com relação ao desempenho da Provinha Brasil, 61% dos alunos evidenciaram um bom desempenho nas questões relacionadas com as habilidades iniciais necessárias ao desenvolvimento do processo da alfabetização e 16% dos alunos desenvolveram a habilidade de identificar sílabas através de figura. (GRÁFICO 6).

Gráfico 6: Itapicuru – Percentual de alunos aprovados, reprovados, evadidos e transferidos da escola 8 do Polo educacional II



Fonte: Secretaria Municipal de Educação-2014

Recursos financeiros do PDDE repassados às escolas da Área 3

Considerando a soma dos recursos recebidos nos anos de 2013, 2014 e 2015, a escola 8 recebeu o valor de R\$9.755,00, dos quais R\$8.885,00 foi para custeio e R\$871,00 para capital. Essa escola não recebeu PDDE escola campo no ano de 2012. O valor por aluno correspondente aos recursos repassados no ano de 2015 foi de R\$77,00 (QUADRO 6 e 7).

A escola 16 pertence ao Polo Educacional VI, o que dificultou o acesso às documentações.

7.5 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 5

Informações gerais sobre localização e acesso às escolas da Área 5

Na Área Educacional 5 encontram-se 3 escolas, sendo que apenas uma pertence ao Polo II; as outras duas escolas são de grande porte e estão localizadas nos distritos, uma em Lagoa Redonda, escola João da Costa Pinto Dantas, a outra, escola Ana Nery, localizada em Sambaíba (MAPA VII).

As escolas dessa área são servidas de estrada asfaltada e de barro e se encontram à margem da rodovia que liga os distritos de Sambaíba e Lagoa Redonda e dá acesso à cidade de Tobias Barreto-SE. A escola 7 está situada no povoado Faz. João Porto, a uma distância de aproximadamente 7 km da escola distrital. Varia de 23 a 37 km a distância entre as escolas situadas na área e a sede do município, sendo 3 km de estradas de barro com curvas e buracos (FIGURA 39).

Os veículos que circulam nessa área são os carros, moto, carroça, caçamba, ônibus regionais, estes apenas na rodovia, e ônibus escolar. A duração da viagem entre a sede e as escolas, quando realizada em automóvel é de 30 minutos. Os estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental I, ensino fundamental II e EJA são transportados através do transporte escolar para a escola distrital de Sambaíba.

Figura 39: Distância das escolas da Área 5

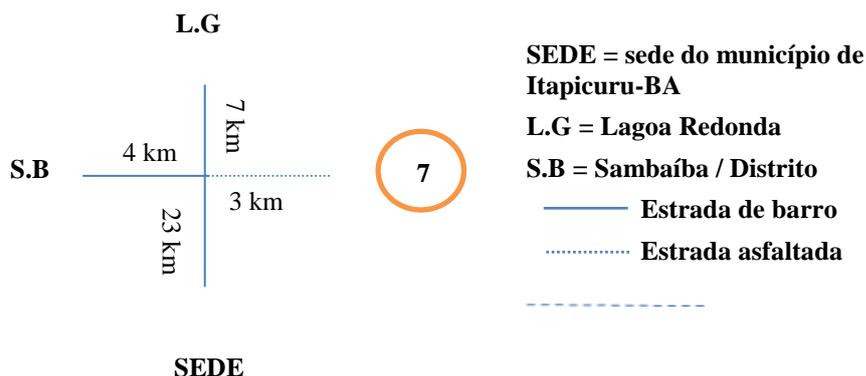


Figura 41: Portão que dá acesso ao prédio escolar e à casa particular



Fonte: Pesquisa de Campo

De acordo com o agente de saúde, em 2014 o povoado Faz. João Porto tinha 15 residências, 9 famílias, 5 adolescentes fora da escola, entre 15 a 25 anos, 10 pessoas analfabetas acima de quinze anos. Não tinha crianças fora da escola entre 0 e 14 anos. Na localidade moravam 8 crianças entre 0 e 5 anos e 17 crianças entre 6 e 8 anos.

Estrutura física e de pessoal dos serviços de educação oferecido da Área 5

A condição física da escola 7 era precária, o banheiro e a cozinha apresentavam pouca condição de uso, as portas e as janelas estavam desgastadas. A escola não apresentava espaço de lazer para as crianças e tinha apenas uma sala de aula.

Para atender a 25 alunos, a escola contava com dois funcionários de apoio, para serviços gerais, incluindo o aguadeiro. A professora dividia a única sala de aula em dois ambientes – alunos da educação infantil em um espaço com cadeiras menores e materiais acessíveis a eles; em outro espaço, alunos do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano, com cadeiras maiores, colocadas em fileiras e marcadas com o nome dos alunos, como pode ser identificado nas fotografias realizadas em campo.

Figura 42: Fachada do prédio escola da Faz. João Porto



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 43: Sala de aula da escola da Faz. João Porto



Fonte: Pesquisa de Campo

Distribuição dos alunos por nível de ensino e estágio de escolarização oferecidos na Área 5

As escolas distritais anteriormente referidas atendiam a crianças da educação infantil ao ensino médio, incluindo EJA. Eram registradas no censo escolar como escolas do campo, mas não funcionavam com turmas multisseriadas.

A escola 7, localizada no povoado da Faz. João Porto, atendia a 25 alunos com idade entre 4 a 13 anos e funcionava com uma professora, que atendia na mesma sala alunos da educação infantil ao 3º ano do ensino fundamental. As crianças do povoado que cursavam o 4º e 5º ano eram levadas pelo transporte escolar para a escola Ana Nery, localizada no distrito de Sambaíba, o que caracteriza a existência, no município, de uma alternativa de atendimento às necessidades de ensino fundamental.

Rendimento escolar e desempenho dos alunos da Área 5

Na escola 7, apenas um aluno foi reprovado e um transferido. No desempenho da Provinha Brasil, participaram 5 alunos do 2º ano, que estavam agrupados com alunos da educação infantil ao 3º ano do ensino fundamental. Desses alunos, 100% desenvolveram habilidades iniciais do processo de alfabetização, tais como identificar a letra no alfabeto, identificar a relação grafema e fonema e reconhecer a sílaba a partir de uma palavra ditada. Porém, em relação às habilidades mais complexas, como localizar as informações explícitas no texto, apenas 44% evidenciaram domínio (QUADRO 4).

Recursos financeiros do PDDE repassados às escolas da Área 5

Entre 2013 e 2015, o recurso do PDDE escolar destinado para a escola 7 correspondeu a R\$ 8.966,00, dos quais apenas R\$793,00 poderiam ser utilizados para capital. No ano de 2012 a escola não recebeu recurso. O valor anual recebido por aluno, em 2015, foi de R\$100,00 (QUADROS 6; 7).

7.6 CARACTERÍSTICAS DA ÁREA 6

Informações gerais sobre localização e acesso às escolas da Área 6

Nessa Área Educacional, encontram-se 3 escolas, uma das quais pertence ao Polo Educacional I e está localizada no povoado do Murici; a escola 12 pertence ao povoado Calembá; e a escola 13 está situada em Tororó (Mapa VIII).

As escolas são servidas por estrada de barro, com curvas e buracos e estrada asfaltada, que é parte da rodovia que liga a sede de Itapicuru a Tobias Barreto-SE. Da sede do município até as escolas da Área 3 existe um percurso de 29 a 35 km, sendo 10 km de estrada de barro e 25 km de estrada asfaltada (FIGURA 44).

Os veículos que circulam nessa localidade são carroça, carro, bicicleta e ônibus escolar. O tempo de viagem da sede às escolas é de aproximadamente 1h. Em período de chuva, o acesso se torna muito difícil, os carros ficam atolados na lama e as motos derrapam durante o percurso. Os estudantes do ensino fundamental II e EJA do povoado do Calembá eram levados pelo transporte escolar para o distrito de Sambaíba e os alunos do povoado do Tororó para o distrito da Tapera do Limo. As duas localidades não ofereciam matrículas para ensino fundamental II e EJA.

trução da escola e participação na construção da escola, ou quando o professor não é morador da localidade, é mais difícil desenvolver o sentimento de pertencimento dos moradores em relação à escola.

Durante a pesquisa de campo na localidade do Calembá, onde ficava a escola 12, foi relatado pelos moradores que eles não estavam satisfeitos com a escola, preferiam colocar seus filhos na escola Ana Nery, que fica no distrito, em Sambaíba. Estavam só aguardando a resposta da Secretária Municipal de Educação para resolver o deslocamento dos alunos. A distância da escola 12 para a escola Ana Nery é de 4 km.

A escola 12 estava a 1 km de distância do aglomerado de casas da localidade do Calembá, o que dificultava a identificação dos moradores com a escola. A escola foi construída antes da formação do aglomerado de casas, sem a participação desses moradores. Do lado da escola existe um cemitério, como pode ser observado na fotografia apresentada a seguir (FIGURA 46).

Figura 46: Fachada da escola do Calembá ao lado do cemitério



Fonte: Pesquisa de campo

No povoado do Tororó, a escola ficava localizada no terreno doado por Luiz Barbosa da Silva, que foi funcionário da escola juntamente com sua esposa, durante quinze anos, e depois passou a função para seu filho e esposa, como relata a professora:

Devido a necessidade de aprender das crianças da fazenda Tororó, o senhor Luíz Barbosa dos Santos, que possui filhos, e não via a possibilidade de ir à escola que ficava distante, resolveu doar a quintal de sua casa para que José do Tororó, assim conhecido até hoje, apesar de já falecido, que lecionou durante muitos anos, desde quando estava com 28 anos. Quem zelava a escola era o próprio dono da casa e a merenda era feita por sua esposa D. Maria Batista de Oliveira, isso aconteceu por volta de 1976. (PROFESSORA)

A escola pública e a propriedade privada fazem parte do mesmo espaço; as ações e decisões são confundidas entre o que pertence à propriedade privada e o que pertence à escola pública. Nas fotografias apresentadas a seguir, pode-se identificar o espaço ocupado pela escola dentro do terreno privado (FIGURAS 47; 48).

Figura 47: Fachada da casa do terreno



Fonte: Pesquisa de campo

Figura 48: Fachada da lateral da escola fotografada em frente à casa do dono do terreno



Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com o agente de saúde, o povoado do Calembá tinha 10 residências, 17 famílias e 5 crianças entre 0 e 14 anos fora da escola. O povoado do Tororó não tinha cobertura do Programa de Saúde da Família, não havendo disponível outros dados demográficos para essa área.

Estrutura física e de pessoal dos serviços de educação oferecidos da Área 6

O prédio da escola 12, localizada no Calembá, era pouco conservado – a sala e a cozinha não eram forradas, eram apenas cobertas com telhas; o banheiro e a cozinha tinham pouca condição de uso. A escola 13 apresentava boa aparência na parte interna – a sala e a cozinha eram forradas, o banheiro bem conservado e a cozinha equipada. A escola também era gradeada. Ambas as escolas só tinham uma sala de aula e não apresentavam outro espaço para interação social dos alunos, como pode ser visto nas figuras 49 e 50.

Para atender a 38 alunos, as escolas 12 e 13, juntas, tinham 3 funcionários, todos na função de aguadeiros, e 2 professores, que trabalhavam 20h. As escolas só funcionavam no turno vespertino, ficando fechadas durante dois turnos, o noturno e o matutino.

Figura 49: Fachada da escola do Calembá **Figura 50:** Fachada da escola do Tororó



Fonte: Pesquisa de campo



Fonte: Pesquisa de campo

Distribuição dos alunos por nível de ensino e estágios de escolarização oferecidos da Área 6

A escola 12 atendia a alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, e a escola 13 a alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, com idade entre 4 e 13 anos. Nas duas escolas, os alunos estudavam agrupados na mesma sala, com uma professora. Do total de alunos da área, 29% estavam acima da idade correspondente à série (QUADRO 3).

Rendimento escolar e desempenho dos alunos da Área 6

Com relação ao rendimento das escolas 12 e 13, só dois alunos foram reprovados e 1 foi transferido. No que se refere à Provinha Brasil, apenas os alunos da escola 12 participaram. As habilidades que mais desenvolveram foram: identificar a relação de grafema e fonema e estabelecer correspondência sonora letra e som. As habilidades que menos desenvolveram foram: estabelecer relação entre a imagem e a palavra escrita, localizar informações explícitas no texto e reconhecer a finalidade do texto.

Recursos financeiros do PDDE repassados às escolas da Área 6

Os recursos repassados para a Área, em 2012, 2013, 2014 e 2015 foi da ordem de R\$27.506,00, sendo que apenas 15% poderiam ser utilizados para capital. A escola 12, localizada no povoado do Calembá, não recebeu recurso em 2012; recebeu apenas nos anos de 2013, 2014 e 2015 (QUADROS 5; 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, deve-se afirmar que o objetivo proposto para esta pesquisa foi alcançado. Desde o seu início, a pretensão foi a de encontrar elementos para delinear uma proposta de alternativa de atendimento às turmas multisseriadas compostas de alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. O intuito era o de melhorar a qualidade do processo de alfabetização.

Através do estudo de caso, as classes multisseriadas do município de Itapicuru foram analisadas, considerando o contexto nacional da educação do campo, a legislação federal que rege as questões pertinentes ao tema e os dados coletados na pesquisa de campo. Todo o esforço realizado teve por objetivo contribuir para a tomada de decisões que possibilitem criar condições permanentes para uma alfabetização de qualidade. Por acreditar nessa possibilidade, foi elaborado o mapeamento das áreas educacionais do Polo II, que oferece as informações necessárias para fundamentar as decisões administrativo-educacionais.

Durante a pesquisa, foi identificado que algumas estratégias pedagógicas para alfabetização vêm sendo desenvolvidas pelos professores. No entanto, essas estratégias não têm garantido a alfabetização dos alunos em tempo e ritmo considerados adequados.

As dificuldades apontadas foram diversas: ausência de acompanhamento pedagógico, isolamento das escolas e dos professores, acúmulo de função, falta de formação específica para alfabetização em turmas multisseriadas e o agrupamento, na mesma classe, de crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

No diálogo com a Secretária Municipal de Educação, verificou-se que houve tentativas de nucleação, a qual não foi possível implementar por falta de apoio político. O clientelismo nas decisões educacionais é outro fator que torna difícil o gerenciamento das ações.

Ao término das análises, tornou-se evidente que: para que todos os alunos no final do terceiro ano estejam alfabetizados, muitas ações precisam ser implementadas através da articulação entre SEDUC, mobilizadores políticos e comunidade das escolas do campo. Com tal perspectiva é que foram sistematizados e analisados os dados coletados. Acredito que combinação de critérios técnicos com critérios políticos é essencial para a tomada de decisões que favoreçam uma alfabetização de qualidade. Foi nesse sentido que se elaborou o mapeamento das áreas educacionais do Polo II.

Esta etapa foi apenas o início de muitas outras que precisam ser efetivadas. Outros atores precisam participar desse processo com o mesmo intuito de contribuir para a qualidade da

alfabetização.

As relações estabelecidas com a Secretaria Municipal de Educação indicam a possibilidade de viabilização das demais etapas deste trabalho, que deverá culminar com a reestruturação das escolas multisseriadas, tendo como base o mapeamento ora apresentado.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42.
- BENJAMIM, Cesár; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica no campo: Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília-DF, 2000. Coleção Por uma educação do básica do campo, n.3.
- BOGDAN, Robert; Biklen, Sari. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertor. **As representações na geografia**. Ilhéus: Editus, 2012.
- BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil - 2013**. Perfil do município de Itapicuru, BA. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/itapicuru_ba>. Acesso em: 27/08/2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – 1988. Empresa Gráfica da Bahia, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília: MEC/INEP/Deed, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Resolução n.2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- BRASÍLIA, Ministério da Educação Projeto Base. **Programa Escola Ativa** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.
- CALAZANS, Angélica Toffano Seidel. Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa. In: MULLER, Suzana P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255. Rio de Janeiro: PUC-Rio, jul/dez 2011.
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Revista Educação Educere et Educare**, Vol. 5 nº 9 jan/jun 2010, p.267-290.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil - Leitura crítica - contemporânea**, artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

CARVALHO, W. L. **Metodologia de Análise para a Localização de Escolas em Áreas Rurais**. Tese (Doutorado). Publicação T.D-002A/2011. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2011.

CORDEIRO M. Rochette, Helena Arcanjo Martin. A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. **Cadernos de Geografia**, nº 30/31, p.339-356. Coimbra: FLUC, 2011-2012.

CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão Educacional nos Municípios: Entraves e Perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

EDUCAÇÃO Brasileira. **Fórum Nacional de Educação: alguns indicadores e desafios**. Brasília: março/2013.

ENTENDENDO o Pacto. MEC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 18/04/2015.

FELIX, Santos, Cláudio. **O 'aprender a aprender' na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores associados; Bahia: Edições, UESB, 2013. Coleção Educação Contemporânea, Vitória da Conquista.

FERNANDES, Bernado Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da educação. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. (Org.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Caderno nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

FONEC, **Fórum Nacional de Educação do Campo** – Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional. BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FREITAG, Barbosa. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FURTADO, Rosa Maria Silva; NOVAES, Ivan Luiz. Reflexões sobre a organização do sistema municipal de ensino de Barreiras-Ba. In: **XXIV Simpósio Brasileiro - III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo na Amazonas: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo espaço do currículo**, v.3, p.348-362, mar. de 2010 a set. de 2010.

HAGE, Salomão Mofarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 97-113, Brasília, abr. 2011.

HISTEDBR Revista On-line – Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584.

MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Território Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte, Editora Autêntica 2012.

MARTINS, Édio. Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. **Revista Lusófona de Educação**, 6, p.139-151, 2005.

MIRANDA, Sonia Guariza (Org.) **Educação do campo em Movimento: Teoria e pratica**

cotidiana, Vol. II. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helana C. de Abreu (Org.). Em Aberto. **Educação do Campo**, v. 24, n.85, p.1-177, Brasília, abr. 2011.

MOREIRA, Camila. Distorção idade-série na educação básica. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 27/08/2014.

MOURA, Terciana Vidal; FÁBIO, Josué Souza dos Santos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Vol. 4, nº 7, Maceió, jan./jul. 2012.

NASCIMENTO, Priscila Brasileira Silva. **Comunidade rural e nucleação escolar**: o caso de Ichu e Santa Rita, no município de Valente, região sisaleira da Bahia. Dissertação (Mestrado). Programa PPGEDUC, UNEB, Salvador-BA, 2012.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacional**. Salvador: EdUNEB, 2014.

NOVAES, Ivan Luiz; PARENTE, Claudia da Mota Darós. **Múltiplos Olhares sobre Avaliação, Política e Gestão Educacional**. Salvador: EdUNEB, 2012.

O QUE É FUNDEF. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: fev.2014

PACTO. Disponível em: <<http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto>>. Acesso em: 18/04/2015.

PESSÔA, Allan Medeiros; SILVA, Daniel Sá Viana Mello da; SEABRA, V. S. **Geotecnologias na gestão pública**: uma análise da distribuição espacial das escolas de nível básico do município de Maricá. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

PDDE – **Apresentação**. Portal FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 18/04/2015.

PIZZOLATO, Nélio D.; BARROS, Ana G.; Barcelos, Fabrício B.; CANEN, Alberto G. Localização de escolas públicas: síntese de algumas linhas de experiências no Brasil. **Pesquisa Operacional**, v.24, n.1, p.111-131, jan.- abril de 2004.

PIZZOLATO, Nelio Domingues. **Localização de escolas públicas em Guaratiba, Rio de Janeiro, usando critérios de acessibilidade**, v.5, n.1, p.71-83. Rio de Janeiro, jan.-abril de 2013.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo – Escola, Currículo e Contexto**. Juazeiro BA: ADAC/UNEB-DCH/NEPAC-SAB, 2011.

RESAB, Secretaria Executiva. **Educação e Convivência no Campo**: análise saída e propondo direções. Juazeiro-BA: Selo Editorial RESAD, dez., 2006.

RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a convivência do Semi-Árido**: Reflexões Teórico-prático. Juazeiro-BA: Selo Editorial RESAD, 2006.

RESAB, Secretaria Executiva. **Refletindo a Educação no Semiárido Brasileiro**: ousando e fazendo a diferença. Juazeiro – BA 2 selo Editorial RESAD Maio 2006.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito reinventando a escola multisseriada escola de direito**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. Coleção Caminhos da educação do Campo, n.2.

SANTANA, E. C.; PIMENTA, R.; CUNEGUNDES, L. **Diagnóstico da Educação em Santo Antonio de Jesus – Relatório das atividades de consultoria prestada à Secretaria Municipal de Santo Antônio de Jesus**, 1997. 70p.

SANTOS, Clarice Aparecida. (Org). **Educação do Campo: Campo-Política Pública**. Educação. In: Incra/MDA: Brasília 2008.

SAVIANE, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB, por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Claudio Feliz. **O aprender a aprender na formação de professor do campo**. Campinas, SP. Autores Associados; Vitoria da Conquista, BA: UESB, 2013.

SAVIANE, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100 – Especial. p.1231-1255, Campinas, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira Estrutura e Sistema**. 11. ed. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda., 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice**. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, Ano 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro, 1999.

SEC. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 20/04/2015.

SILVA, Juliana Bezzon da. **Criança assentada e educação no/do campo: contexto e significações**. Dissertação (Mestrado). USP, Ribeirão Preto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SIMEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=143:simec>. Acesso em: fev.2014

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v.9 n.52, p.15, jul./ago. 2003.

SOARES. Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

TEBEROSKY & FERREIRO. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre; Artmed, 1999.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v.31, n.3 p.443-466, São Paulo, set/dez.2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I - CONJUNTO DE QUADROS COM INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS, EDUCACIONAIS E FINANCEIRAS DAS ESCOLAS E POVOADOS DO POLO EDUCACIONAL II DO MUNICÍPIO DE ITAPICURU-BA

Quadro 1 – Indicadores demográficos e educacionais dos povoados do Polo Educacional II do município de Itapicuru, por área delimitada na pesquisa - 2014

Povoado e escola	Nº de residência	Nº de famílias	Pessoas fora da escola		Analfabetos acima de 15 anos	Nº de crianças	
			0-14 anos	15-25 anos		0-05 anos	06 -08 anos

ÁREA I

Limoeiro (01)	85	85	13	22	02	08	09
Cajueiro Grande (02)	81	71	16	21	86	16	14
Alecrim (03)	20	20	07	08	02	06	06
Maria de Matos (06)	63	54	12	09	29	14	07
Total	249	230	48	60	119	44	36

ÁREA II

Caatinga de Cima (09)	107	67	33	29	10	26	17
Terra Vermelha (11)	47	30	22	26	16	16	06
Várzea dos Potes (10)	171	171	03	88	03	27	13
Total	325	212	58	148	29	69	36

ÁREA III

Retiro (04)	89	76	22	76	21	20	24
Cassange (05)	28	20	11	2	4	4	4
Cassaça (14)	24	21	1	6	4	4	4
Total	141	117	34	84	29	28	28

ÁREA IV

Agua Fria (08)	60	50	7	2	35	3	10
----------------	----	----	---	---	----	---	----

ÁREA V

Joao Porto (07)	15	9	-	5	10	8	17
-----------------	----	---	---	---	----	---	----

ÁREA VI

Calembá (12)	10	17	5	-	-	-	-
Tororó (13)	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Agente de saúde das localidades – Secretária de Saúde de Itapicuru/BA

Quadro 2 – Número de alunos, salas, turnos de funcionamento, turmas, pessoal docente e de apoio nas escolas do Polo Educacional II do município de Itapicuru, por área delimitada na pesquisa - 2014

Escola	Turno	Turmas	Salas	Professores		Pessoal de apoio administrativo	Número de Alunos 2014
				20 h	40h		

ÁREA I

01	V	1	2	1	-	03	31
02	M/V	2	1	2	-	03	21
03	M	1	1	1	-	03	34
06	M	1	1	1	-	04	14
Total	M/V	05	5	5	-	13	100

ÁREA II

09	M	2	2	2	-	03	39
11	M/V	2	1	2	-	01	38
10	M/V	2	1	2	-	04	51
Total	M/V	6	4	6	-	08	128

ÁREA III

04	M/V	3	2		1	02	71
05	V	1	1	1		02	10
14	V	1	2	1		02	14
Total	M/V	5	4	2	1	06	95

ÁREA IV

08	M?V	2	1	-	1	02	31
----	-----	---	---	---	---	----	----

ÁREA V

07	M	1	1	1	-	02	25
----	---	---	---	---	---	----	----

ÁREA VI

12	V	1	1	1	-	01	15
13	V	1	1	1	-	02	26
Total	M/V	2	2	2	-	03	41

Fonte: SME/Itapicuru, 2014

Quadro 3 - Número de alunos na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental do Polo Educacional II do município de Itapicuru, por área delimitada na pesquisa e por escola - 2014

Escola	E.I	1°	2°	3°	4°	5°	Total	Alunos em distorção série idade (%)	Faixa de idade dos alunos
--------	-----	----	----	----	----	----	-------	-------------------------------------	---------------------------

ÁREA I

1	5	7	4	6	3	6	31	39%	4 - 14
2	6	3	12	4	6	6	37	17%	5 - 14
3	6	0	1	4	3	4	18	25%	6 - 14
6	0	3	2	4	3	2	14	15%	6 - 13
Total	17	13	19	18	15	23	105	23%	4-14

ÁREA II

9	6	5	5	8	8	7	39	17%	4-14
11	7	4	5	12	7	3	38	36%	4-14
10	14	3	9	9	7	9	51	24%	4-13
Total	27	12	19	29	22	19	128	25%	4-14

ÁREA III

4	8	9	10	18	11	11	67	36%	4-17
5	3	0	1	3	0	3	10	50%	5-13
14	0	4	2	2	3	3	14	14%	6-13
Total	11	13	13	23	14	17	91	34%	4-14

ÁREA IV

8	0	4	5	10	8	3	30	17%	6-14
---	---	---	---	----	---	---	----	-----	------

ÁREA V

7	6	4	3	10	0	0	23	20%	4-13
---	---	---	---	----	---	---	----	-----	------

ÁREA VI

12	0	0	4	5	2	3	14	46%	7-13
13	7	4	0	7	5	3	26	19%	4-12
Total	7	4	4	12	7	6	40	29%	4-13

Fonte: SME/Itapicuru, 2014

Quadro 4 – Percentual de acertos dos alunos do Polo Educacional II do município de Itapicuru em leitura na Provinha Brasil por área delimitada na pesquisa, descritores e escolas - 2014

Descritores de + (mais) acertos	Descritores de – (menos) acertos
ÁREA I	
Escola 1	
L.1.2 – Identificar a letra do alfabeto (75%) L.2.1 – Identificar o número de sílaba a partir de uma imagem (75%) L.3.3 – Identificar a relação do grafema com o fonema (letra e som com mais de uma correspondência sonora C e G) (75%)	L.6.1 – localizar informações explícita no texto (0,0%) L.5.1 – Ler frases curtas (12,50%) L.8.1 – Reconhecer a finalidade de um texto (0,0%)
Escola 2	
D.1.2 – Identificar a letra do alfabeto (83,33%) D.2.1 – Identificar o número de sílaba a partir de uma imagem (75%) D.3.4 – Reconhecer, a partir de uma palavra ouvida, ditada pelo aplicado, o valor sonoro de uma sílaba (83,33%)	D.6.1 – localizar informações explícitas no texto (13,89%) D.7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir de uma leitura individual (25,00%) D.8.1 – Reconhecer a finalidade de um texto (16,67%)
Escola 3	
D.1.2 – Identificar a letra do alfabeto (100%) D.3.3 – Identificar a relação do grafema com o fonema (letra e som com mais de uma correspondência sonora C e G) (100%) D.3.4 – Reconhecer, a partir de uma palavra ouvida, ditada pelo aplicado, o valor sonoro de uma sílaba. (100%)	D.10.1 – Inferir informações (0,0%) D.2.2 – Identificar o número de sílaba a partir da imagem (00%) D.6.1 – Localizar informações explícitas do texto (0,0%)
Escola 4	
D.1.2 – Identificar a letra do alfabeto (75%) D.3.3 – Identificar a relação de grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: “c” e “g”) (75%) D.6.1 – Localizar informações explícita no texto (66,67%)	D.10.1 – inferir informações (12,50%) D.5.1 – Ler frases (25,%) D.8.2 – Reconhecer a finalidade de um texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou gênero (25%)
ÁREA II	
D.1.2 – Identificar as letras do alfabeto (80%) D.3.1 – Identificar as vogais nasalizadas (80%) D.3.4 – Reconhecer, a partir de uma palavra ouvida, ditada pelo aplicado, o valor sonoro de uma sílaba (80%)	D.6.1 – Localizar informações explícitas no texto (53,33%) D.7.3 – Reconhecer o assunto no texto com apoio das características gráficas e do suporte (20%) D.9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para coerência e coesão do texto (50%)

Quadro 4 – Percentual de acertos dos alunos do Polo Educacional II do município de Itapicuru em leitura na Provinha Brasil por área delimitada na pesquisa, descritores e escolas - 2014 – continuação

Descritores de + (mais) acertos	Descritores de - (menos) acertos
---------------------------------	----------------------------------

ÁREA III

ÁREA III	
D. 2.1 – Identificar o número de sílabas a partir da imagem (100%) D. 3.1 – Identificar vogais nasalizadas (100%) D. 3.3 – Identificar a relação de grafema e fonema (letra/som) (100%)	D.1.2 – Identificar a letra do alfabeto (50%) D.8.2 – Reconhecer a finalidade de um texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou gênero) (0,0%). D.10.1 – Inferir informações (0,0%)

ÁREA IV

Descritores de + acertos	Descritores de - acertos
D.4.1 – Estabelece relação entre significante e significado (50%) D.3.3 – Identificar a relação do grafema com o fonema (letra e som com mais de uma correspondência sonora C e G) (66,67%) D.3.4 – Reconhecer, a partir de uma palavra ouvida, ditada pelo aplicado, o valor sonoro de uma sílaba. (66,67%)	D.2.1 – Identificar o número de sílabas a partir da imagem (16,67%) D.3.5 – Reconhecer através da imagem o valor sonoro de uma sílaba (00%) D.7.3 – Reconhecer o assunto no texto com apoio das características gráficas e do suporte (00%)

ÁREA V

Descritores de + acertos	Descritores de - acertos
D.1.2 – Identificar a letra do alfabeto (100%) D.3.3 – Identificar a relação do grafema com o fonema (letra e som com mais de uma correspondência sonora C e G) (100%) D.3.4 – Reconhecer, a partir de uma palavra ouvida, ditada pelo aplicado, o valor sonoro de uma sílaba. (100%)	D.7.3 – Reconhece o assunto do texto com apoio as características gráficas e do suporte (0,0%) D.9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual. (00%) D.6.1 – Localizar informações explícita do texto (44,44%)

ÁREA VI

Descritores de + acertos	Descritores de - acertos
D.1.2 – identificar letras do alfabeto (87.50%) D.3.3 – identificar a relação de grafema, fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex “c” e “g”. (100%) D.4.1 – Estabelecer relação entre a imagem palavra e a escrita de palavras diversas. (100%)	D. 6.1 – Localizar informações explícita no texto as gráficas do suporte ou do gênero. (41,67%) D.8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero (50%) D.8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou do gênero) (50%)

Fonte: Alfabahia. Provinha Brasil - 2º etapa, 2014 – Direc 11

Quadro 5 – Recursos do PDDE repassados às escolas do Polo Educacional I, do município de Itapicuru por área delimitada na pesquisa – 2012-2015

Escola	RECURSOS RECEBIDOS PPDE(1)				TOTAL
	2012	2013	2014	2015	
ÁREA I					
01	Não	2.760	Não	Não	2.760,00
02	14.666	3.100	3.120	3.120	24.006,00
03	Não	2.380	2.300	2.300	6.980,00
06	Não	2.660	2.380	2.380	7.420,00
Total	14.666	10.900	7.800	7.800	41.166,00
ÁREA II					
09	1.467	2.814	2.900	2.900	10.081,00
11	12.873	2.580	2.640	2.640	20.733,00
10	1.866	3.080	3.060	3.060	11.066,00
Total	16.206	8.474	8.600	8.600	41.880,00
ÁREA III					
04	15.273	3.380	3.580	3.580	25.813,00
05	Não	2.260	2.220	2.220	6.700,00
14	Não	1.020	960	960	2.940
Total	15.273	6.640	6.760	6.760	35.453,00
ÁREA IV					
08	1.435	2.920	2.700	2.700	9.755
ÁREA V					
07	2.500	2.500	2.680	1.286	8.966
ÁREA VI					
12	2.320	2.320	2.520	Não	7.160,00
13	2.500	2.500	2.560	11.600	20.346,00
Total	4.820	4.820	5.080	11.600	27.506,00

Fonte: MEC, FUNDEB, Sistema de Assistência Educacional, PDDE, 2012-2015.

Quadro 6 – Recursos do PDDE repassados às escolas do Polo Educacional II, do município de Itapicuru por área delimitada na pesquisa, por escola e tipo de despesa

Escola	Custeio	Capital	Total
ÁREA I			
1	2.760	0	2.760
2	17.595	6.411,3	24.007
3	6.980	0	6.980
6	6.622	798	7.420
Total	33.957	7.209,3	41.167
ÁREA II			
9	9.223	857,34	10.080
11	16.482	4.250,64	20.733
10	8.853	2.210	11.066
Total	34.558	5.110,19	41.880
ÁREA III			
4	19.350	6.462,68	25.813
5	6.700	0	6.700
14	2.940	0	2.940
Total	28.990	6.462,68	35.453
ÁREA IV			
8	8.885	871	9.755
ÁREA V			
7	8.173,12	793	8.966
ÁREA VI			
12	6.656	504	7160
13	16.117	4229,24	20.346

Fonte: MEC, FUNDEB, Sistema de Assistência Educacional, PDDE, 2012-2015.

Quadro 7 – Recursos do PDDE por aluno/ano repassados às escolas do Polo Educacional II, do município de Itapicuru, por área delimitada na pesquisa.

Escola	Recurso	Aluno	Valor repassado/aluno/ano
ÁREA I			
1	(1)	(1)	(1)
2	3120	56	56
3	2300	15	154
6	2380	19	126
TOTAL	7.800	90	336
ÁREA II			
9	2900	45	64
10	3120	56	56
11	2300	15	154
TOTAL	7.800	90	333
ÁREA III			
4	3.580	70	51
5	2.220	11	201
14	960	16	60
TOTAL	6.720	97	312
ÁREA IV			
8	2.700	35	77
ÁREA V			
7	2.500	25	100
ÁREA VI			
12	2.320	16	145
13	1.250	25	50
TOTAL	3.570	41	195

Fonte: MEC, FUNDEB, Sistema de Assistência Educacional, PDDE, 2015.

(1) A escola não recebeu repasse de recursos

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Perguntas norteadoras para os professores

- I. Qual o percurso pedagógico do professor em turmas multisseriadas?
- II. Como fazem para alfabetizar os alunos em turmas multisseriadas?
- III. Quais as dificuldades encontradas para alfabetizar?
- IV. Quais as dificuldades encontradas no agrupamento das crianças da educação infantil e ensino fundamental?
- V. Como a Secretaria Municipal de Educação poderia contribuir para melhorar a qualidade da alfabetização em turmas multisseriadas?

Perguntas norteadoras para a gestão da Secretária Municipal de Educação

- I. Qual a trajetória da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Itapicuru?
- II. Como a gestão tem lidado com a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que proíbe o agrupamento da criança da Educação Infantil com Ensino Fundamental?
- III. Qual a condição do trabalho do professor?
- IV. Como é feito o acompanhamento pedagógico?
- V. Como foi o processo de desativação das escolas do campo?
- VI. Quais as ações que a gestão tem desenvolvido para contribuir para a qualidade da alfabetização nas turmas multisseriadas?
- VII. Quais os planos para contribuir para a alfabetização das turmas multisseridas?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa expressar o seu consentimento em participar da pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito **do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada (GESTEC/UNEB)**, na categoria acadêmica de mestrado. **O título da referida pesquisa é** Educação nas escolas do campo: Bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA. Esta pesquisa tem como objetivo encontrar elementos para delinear uma proposta de alternativa de atendimento das turmas multisseriadas compostas de alunos da educação infantil e das series iniciais do ensino fundamental, no intuito de melhorar a qualidade do processo de alfabetização desenvolvida nesse ciclo de ensino. Por intermédio deste Termo lhe é garantido: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador responsável por esta pesquisa”.

Nome completo do Participante: _____

Salvador, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS

ANEXO 1 – CONJUNTO DE TABELAS COM INFORMAÇÕES SOBRE A QUANTIDADE DE ALUNOS/ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ITAPICURU-BA

Tabela 1 - Quantidade de alunos por escola e turma do município de Itapicuru Polo II turmas multisseriadas

Escola	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Total
Escola 1	31	0	0	31
Escola 2	21	16	0	37
Escola 3	18	0	0	18
Escola 4	26	17	28	71
Escola 5	10	0	0	10
Escola 6	14	0	0	14
Escola 7	23	0	0	23
Escola 8	19	11	0	30
Escola 9	19	20	0	39
Escola 10	38	0	0	38
Escola 11	25	25	0	50
Escola 12	14	0	0	14
Escola 13	26	0	0	26
Escola 14	14	0	0	14
			Total	415

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Tabela 2 - Quantidade de alunos por idade do município de Itapicuru – BA Polo II turmas multisseriadas

Idade	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	Total
Escola 1	2	3	7	4	2	5	2	2	2	1	1	0	0	31
Escola 2	0	6	3	12	3	3	7	1	1	0	1	0	0	37
Escola 3	0	6	0	1	2	2	4	1	1	0	1	0	0	18
Escola 4	0	8	9	9	8	10	9	7	2	5	1	2	1	71
Escola 5	0	3	0	1	1	1	2	0	1	1	0	0	0	10
Escola 6	0	0	4	2	3	4	0	1	0	0	0	0	0	14
Escola 7	4	3	3	3	5	1	1	2	0	1	0	0	0	23
Escola 8	0	0	3	5	6	7	4	2	2	0	1	0	0	30
Escola 9	2	6	4	5	5	6	5	2	2	1	1	0	0	39
Escola 10	3	4	4	5	7	4	5	4	1		1	0	0	38
Escola 11	8	5	3	9	8	3	5	5	3	1	0	0	0	50
Escola 12	0	0	0	4	1	3	2	2	0	2	0	0	0	14
Escola 13	4	3	4	0	6	3	4	0	2	0	0	0	0	26
Escola 14	0	0	4	2	2	2	1	1	1	1	0	0	0	14
Total	23	47	48	62	59	54	51	30	18	13	7	2	1	415

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Tabela 3 - Quantidade de alunos por idade e série do município de Itapicuru – BA
Polo II turmas multisseriadas.

Idade	E.I		1 ano			2º ano				3º ano							4º ano							5º ano											
	4	5	5	6	7	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	14	15	8	9	10	11	12	13	14	15	9	10	11	12		13	14	15	17
Escola 1	2	3	0	7	0	0	4	0	0	0	2	2	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	2	2	1	0	0	0	0	31
Escola 2	0	6	0	3	0	0	12	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0	37
Escola 3	0	6	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	18
Escola 4	0	8	0	9	0	0	9	1	0	0	7	4	1	2	0	2	1	1	0	6	2	1	0	1	0	1	0	6	4	2	2	0	0	1	71
Escola 5	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	10
Escola 6	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	14
Escola 7	4	3	0	3	0	0	3	0	0	0	5	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23
Escola 8	0	0	0	3	1	0	4	0	1	0	6	1	0	2	0	0	1	0	0	5	2	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	30
Escola 9	2	4	2	3	0	1	4	0	0	1	4	1	0	0	1	0	1	0	1	5	0	2	0	0	0	0	0	5	0	1	1	0	0	0	39
Escola 10	3	4	0	4	0	0	5	0	0	0	7	4	0	1	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	38
Escola 11	8	5	0	3	0	0	9	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	1	0	0	0	3	4	2	0	0	0	0	50
Escola 12	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	14
Escola 13	4	3	0	4	0	0	0	0	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	26
Escola 14	0	0	0	4	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	14
Total	23	45	2	46	1	1	60	1	1	1	57	20	4	9	2	4	4	1	1	32	17	6	3	3	3	1	1	30	16	12	7	0	0	1	415

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

