

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SUZANA MARIA SILVA MARTINS

**A GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE INHAMBUPE (BA)**

JUIZ DE FORA
2015

SUZANA MARIA SILVA MARTINS

**A GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE INHAMBUPE (BA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

JUIZ DE FORA

2015

SUZANA MARIA SILVA MARTINS

**A GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE INHAMBUPE (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 21/12/2015.

Aos meus filhos Michelle, Samantha e Bruno, meus incentivadores e a razão da minha existência, “aqueles que ficam na arquibancada da vida torcendo pelos meus avanços”, bem como os meus netinhos, Beatriz, Pedro, Vitória e Gabriela, pela paciência e compreensão quando a “voinha” não tinha tempo para o “chamego” e para contar as histórias e meus filhos do coração Paulo e Pollyana, pelo carinho e acolhimento.

AGRADECIMENTO

Inicialmente quero agradecer a Deus e a Nossa Senhora, minha protetora, pela fé, saúde e crença na vida e no ser humano.

Aos meus pais (*in memorian*) e irmãos José (*in memorian*), Manoel, Vera e Leonel, que sempre estiveram presentes na minha vida. Aos sobrinhos que apostaram em mim nos momentos de dúvida. Aos meus amigos e demais familiares que me apoiaram e compreenderam os momentos de ausência.

Um agradecimento especial às grandes companheiras Givandete e Lindinalva pelos momentos de cumplicidade, embates, aconchego, generosidade, solidariedade e força.

A parceria de Anny Santos, Ana Cristina Amorim, Jânio Santos, Olgalice Suzart e Valuza Saraiva, amigos/as e incentivadores. Aos amigos e professores que disponibilizaram material de estudo para minha pesquisa Edite Faria, Fábio Josué, Ivânia Paula e Sandra Magalhães.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia pela oportunidade, em especial a Prof(a). Eni Barretto. Aos colegas da Coordenação de Educação do Campo pela compreensão e apoio.

À Secretária de Educação e técnicos do Município de Inhambupe por estarem sempre disponíveis em disponibilizar as informações necessárias à pesquisa. Aos dirigentes escolares, professores, alunos e pais das escolas do campo, pela luta diária em defender o direito de estudar e aprender.

Aos professores e Asas que me apoiaram nesse desafio e no estímulo para que continuasse a trajetória. Aqui, quero destacar minha orientadora a Prof(a). Dr(a). Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim e a equipe de orientação professores Helena Rivielli de Oliveira e Vitor Fonseca Figueiredo por toda a firmeza, cumplicidade, colaboração, paciência e crença na possibilidade da realização deste trabalho. Aos colegas do mestrado da UFJF/2013, a turma C, em especial a Rogério Augusto, colega solidário. À grande amiga Hélia Glória, pela alegria, doçura, generosidade e companheirismo.

A todos e a todas o meu muito obrigada!

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1997, p.99).

RESUMO

A presente dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública tem como objeto de investigação a gestão da política pública educacional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para Educação do Campo, especialmente com relação às classes multisseriadas, tendo como referência o regime de colaboração estado-município. Diante dessa realidade, delimitou-se como objeto de investigação a gestão das classes multisseriadas no município de Inhambupe. Esta pesquisa apresenta a seguinte questão: de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo, no município de Inhambupe, considerando o regime de colaboração estado-município? Para responder ao questionamento foram coletados e analisados documentos, entrevistados gestores na Secretaria da Educação do Estado da Bahia e na Secretaria de Educação e Cultura do município de Inhambupe. Como resultado, a pesquisa revelou alguns desafios a serem enfrentados na gestão pública, como a formação específica de professores; desarticulação e fragmentação na gestão da implementação da política de Educação do Campo; sistematização dos dados institucionais, para ter unidade nas informações, entre outros. Para atender os desafios apresentados foi elaborado um Plano de Ação Educacional, com três linhas assim definidas: constituição e instituição de Grupo de Trabalho na SEC (GT de Educação do Campo da SEC); diálogo com os municípios/classes multisseriadas e por fim, o fortalecimento da implementação do Pronacampo/Programa Escola da Terra. Essas linhas apontam possibilidades de superação dos desafios identificados durante a pesquisa e visam formar uma rede de relações entre estado e município, no sentido de fortalecer a parceria das referidas instituições de ensino e potencializar a operacionalização dessas ações.

Palavras-chave: Educação do Campo; Gestão institucional; Classes multisseriadas.

ABSTRACT

This work developed at the Graduate Program in Professional Management and Public Education Evaluation has as research object the management of public education policy of the State Department of Education Bahia for Rural Education, especially with regard to multigrade classes, taking reference to the collaborative state-municipality. Given this reality, it was delimited as research object the management of multigrade classes in the city of Inhambupe. This research presents the question: how is developed the management of multigrade schools or classes in the context of Rural Education Policy in the municipality of Inhambupe, considering the collaborative state-municipality? To answer the question were collected and analyzed documents, interviewed managers in the Secretariat of the Bahia State Education and the Department of Education and Inhambupe municipality of Culture. As a result, the survey revealed some challenges to be faced in the public administration, such as specific teacher training; disarticulation and fragmentation in the management of the implementation of Rural Education Policy; systematization of institutional data, to have unity of information, among others. To meet the challenges presented has been prepared an Educational Action Plan, with three lines defined as follows: constitution and the establishment of the Working Group with the SEC (GT Field SEC Education), dialogue with municipalities / multigrade classes and finally the strengthening the implementation of Pronacampo / Earth School Program. These lines indicate possibilities of overcoming the challenges identified during the research and aim to form a network of relations between state and county, to strengthen the partnership of these educational institutions and enhance the implementation of these actions.

Keywords: Rural Education; Institutional management; Multigrade classes.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Coordenação de Educação do Campo
CETA	Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Campo
CRFB	Constituição da República Federativa Brasileira
EFAS	Escolas Famílias Agrícola
FACED	Faculdade de Educação da UFBA
FEEC	Fórum Estadual de Educação do Campo
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação de Trabalhadores da Agricultura Familiar
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MLT	Movimento de Luta pela Terra
MOC	Movimento de Organização Comunitária
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto pela alfabetização na idade certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
Proam	Programa de Apoio à Educação Municipal
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
SUDEB	Superintendência da Educação Básica
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Número de Turmas Multisseriadas, segundo a região geográfica – Brasil – 2014.....	33
Figura 2: Estrutura de Vinculação da CEC.....	35
Figura 3: DIREC 03 Alagoinhas.....	50
Figura 4: Estrutura da SEDUC.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fechamento de Escolas no Brasil por Região Geográfica/Unidade da Federação.....	38
Tabela 2: Matrícula de alunos nas classes multisseriadas na Bahia por rede e dependência administrativa.....	40
Tabela 3: Número de Escolas multisseriadas no Estado da Bahia, por rede e dependência administrativa.....	40
Tabela 4: Distribuição das escolas e classes multisseriadas.....	43
Tabela 5: Número de turmas multissérie, do ensino fundamental, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação (2014)	44
Tabela 6: Números da Alfabetização no Brasil.Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) (MEC/FNDE)	54
Tabela 7: Dados do IDEB do Ensino Fundamental (anos iniciais) na Bahia e no Município de Inhambupe.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atendimento educacional às escolas do campo seriadas, no município de Inhambupe (2015).....	57
Quadro 2: Atendimento educacional às escolas do campo seriadas, no município de Inhambupe, por professor/área de atuação (2015).....	58
Quadro 3: Número de escolas ou classes multisseriadas do campo, no município de Inhambupe (2015).....	58
Quadro 4: Atendimento educacional às escolas do campo multisseriadas, no município de Inhambupe, por professor/área de atuação e gestor (2015).....	58
Quadro 5: Atendimento educacional a educação básica das escolas urbanas no município de Inhambupe (2015).....	59
Quadro 6: Ações ou Programas de apoio à SEDUC de Inhambupe, no regime de colaboração entre os Entes Federados.....	61
Quadro 7: Sujeitos investigados na Pesquisa de Campo.....	83
Quadro 8: Constituição e instituição de Grupo de Trabalho da Educação do Campo da SEC.....	108
Quadro 9: Tecendo diálogo com os municípios/classes multisseriadas.....	111
Quadro 10: Fortalecimento da implementação do Pronacampo/Programa Escola da Terra.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 AS CLASSES MULTISSERIASADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
1.1 Classes multisseriadas no Brasil: uma realidade na Educação do Campo.....	23
1.2 As classes multisseriadas na Educação do Campo na Bahia: parceria entre os entes federados.....	34
1.3 O recorte de pesquisa: o município de Inhambupe.....	47
1.3.1. A gestão das classes multisseriadas em Inhambupe.....	55
1.4. Considerações sobre a parceria entre estado e município na gestão das classes multisseriadas na Educação do Campo em Inhambupe	62
2 COMPREENDENDO A GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIAS: A PARCERIA ESTADO-MUNICÍPIO.....	66
2.1. Referencial teórico.....	67
2.1.1. A gestão da Educação do Campo.....	67
2.1.2. Classes multisseriadas: perspectivas e desafios.....	75
2.2.Aspectos metodológicos.....	82
2.3. Apresentação e análise dos dados.....	84
2.3.1. Como a gestão da educação do campo está organizada na SEC.....	85
2.3.2. A parceria estado-município.....	91
2.3.3. Desafios na gestão das classes multisseriadas.....	96
3 PROPONDO UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	104
3.1. Tecendo um plano de intervenção: duas redes que se complementam.....	105
3.1.1. Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo.....	107
3.1.2. Criação do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas”.....	109
3.1.3. Implementação do Programa Escola da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	125

INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa a gestão das escolas ou classes multisseriadas¹ no Estado da Bahia. Para isso, o foco das reflexões se concentra nas ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEC), por meio da Coordenação de Educação do Campo (CEC), bem como na gestão da Secretaria de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC). A intenção é compreender como funciona o sistema de parceria entre estado e município para o desenvolvimento de ações que visem à gestão das escolas ou classes multisseriadas localizadas na zona rural.

O atendimento ao ensino fundamental (séries/anos iniciais) nas comunidades rurais da Bahia está concentrado nas escolas ou classes multisseriadas, e praticamente todas essas escolas pertencem aos sistemas municipais em função da municipalização do ensino fundamental.

Conforme informações disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia no “1º Relatório parcial do Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia”, em 2012, em torno de 27,93% da população do estado residia na zona rural. No setor educacional eram 159.818 alunos matriculados na Educação Infantil; 744.019 no Ensino Fundamental; 28.984 no Ensino Médio, o que totaliza 932.821 alunos na Educação Básica das escolas do campo, sem considerar a EJA e Educação Profissional (BAHIA, 2012).

Segundo outro documento elaborado pelo MEC/INEP, intitulado de “Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014” (MEC/INEP, 2014), existem no Brasil 85.854 turmas multisseriadas e na Bahia 13.518² turmas do ensino fundamental com organização escolar multisseriada (MEC/INEP, 2014).

Já o município de Inhambupe, foco deste estudo, possui na área rural 58 escolas, sendo 46 escolas multisseriadas com atendimento ao ensino fundamental

¹Nos diversos textos, dados e documentos estudados não há uma unanimidade na denominação de escolas multisseriadas (Censo Escolar/SEC-BA), turmas seriadas (MEC/INEP) ou classes multisseriadas (diversos autores). Assim, ao me reportar a essa organização escolar utilizei o termo escolas ou classes multisseriadas.

²Também não constam critérios usados na definição de escolas, turmas ou classes multisseriadas, nas instituições ainda não há terminologia padrão. Ao longo do texto a terminologia irá variar para quantificar os dados: multisseriadas, escolas multisseriadas, classes multisseriadas e turmas multisseriadas. O documento publicado pelo MEC/SECADI “Panorama da Educação do Campo no Brasil”, relativo ao ensino fundamental do campo, classifica como “Escolas Multisseriadas, Escolas Mistas e Escolas seriadas” (Brasil, 2007), Já o documento do MEC/INEP intitulado “Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014, a denomina de “Turmas Multisseriadas”. (MEC/INEP 2014).

(séries iniciais) e EJA, e 12 seriadas para atender o ensino fundamental (séries finais) e EJA (INHAMBUPE, 2015).

Em 2015, segundo informações disponibilizadas pela CEC, a Bahia possui 12.809 escolas do campo que atendem a todos os níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e finais, Ensino Médio, Educação Profissional, EJA, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola), das redes públicas, privadas e conveniadas (SEC, 2014). Desse total, 4.781 são escolas com organização multisseriada do ensino fundamental – séries/anos iniciais e finais e EJA (SEC, 2014).

Para compreender as escolas denominadas de escolas ou classes multisseriadas é necessário, inicialmente, reconhecê-las no universo das escolas do campo. As classes multisseriadas se caracterizam por serem escolas situadas em áreas rurais afastadas dos centros urbanos. São pequenos estabelecimentos de ensino, muitas vezes, de uma ou duas salas, e, em sua maioria, integrantes da rede municipal de ensino. Estas escolas, de modo geral, possuem infraestrutura precária e atendem, principalmente, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. As classes multisseriadas recebem alunos de diversos anos escolares, que são agrupados numa mesma sala de aula sob a coordenação de um professor (unidocente) e, por isso, possuem organização escolar diferenciada, o que demanda formação específica para os professores. Essas características, dentre outras, constituem um desafio para os docentes que necessitam atender alunos de idades e graus de escolaridades diferentes em um mesmo tempo e espaço.

A fim de dar legitimidade e definir os princípios que norteiam a Educação do Campo (concebida antes como ensino rural), modalidade de ensino na qual estão inseridas as escolas ou classes multisseriadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) regulamentaram e implementaram como política pública para os sistemas de ensino as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base na Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. Este fato trouxe implicações políticas, especialmente da gestão da Educação do Campo nos sistemas de ensino, bem como contribuições para que fosse repensada a concepção da educação escolar oferecida às populações do campo e a estrutura curricular que, na maioria das vezes, negligenciava a cultura, os modos de vida e de produção, assim como o direito desta população ao acesso a um ensino de qualidade e condições de permanência do

estudante na escola. Nesse sentido, vários aspectos precisaram ser revistos, como as formas de relacionamento com a comunidade local; suas demandas, seus interesses e projetos; a formação dos professores; a concepção de currículo e a organização do trabalho pedagógico, conforme determinam, dentre outros, os artigos 2º, 4º, 5º, e 13º da Resolução CNE/CEB nº 1/ 2002 (BRASIL, 2002)³.

Ainda nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 02, que estabelece as diretrizes complementares, definindo concepção, normas, princípios e procedimentos para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (BRASIL, 2008).

Para atender essas normativas o MEC tem fomentado programas e ações que visam oferecer subsídios políticos, pedagógicos, técnicos e aporte financeiro para a efetivação das políticas para a Educação do Campo nos estados e municípios. Essas iniciativas sugerem uma disposição no atendimento aos direitos sociais, conforme determina a Constituição Federal, que, no artigo 6º, define a educação como um direito social (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a gestão para implementação dessas políticas se constitui em um desafio para gestores e professores dos sistemas públicos de ensino, pois significa modificar a concepção, a gestão e a prática da política educacional do ensino rural presente no Brasil, que antes dava ênfase à educação com finalidade de instrumentalizar os sujeitos que vivem no campo, bem como a reprodução de

³Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

práticas da escola urbana. O propósito passou a ser a oferta de uma Educação do e no Campo que visa o respeito à diversidade dos seus povos e o fortalecimento de seus valores culturais, pautada numa concepção de educação específica, contextualizada e emancipadora. Neste sentido, as escolas ou classes multisseriadas, visto que estão inseridas no contexto campestre, precisam ser concebidas na perspectiva da Educação do Campo.

A educação do e no campo é uma concepção relativamente nova (BRASIL, 2002), especialmente para os sistemas de ensino. Ela considera não só o espaço geográfico onde essas populações habitam, mas também as relações que se estabelecem nesse espaço; a identidade que compreende seus povos; a diversidade étnica e cultural; as relações da produtividade econômica local; os valores e a memória coletiva desses povos. Ao ampliar o conceito de Educação do Campo, ampliaram-se também as possibilidades dessas populações terem acesso a uma educação que leve em consideração suas características culturais e suas demandas locais.

Com a finalidade de ajudar os sistemas educacionais a repensar a Educação do Campo, os movimentos sociais vêm contribuindo, numa relação dialógica e dialética para garantir que os pressupostos conceituais e legais já assegurados sejam cumpridos. Assim, considerando que os instrumentos jurídicos e políticos visam regulamentar e fortalecer o regime de colaboração dos entes federados para melhorar a educação que é oferecida às crianças e aos jovens do campo faz-se necessário por sua vez que o sistema estadual estabeleça parcerias com os sistemas municipais, a fim de apoiá-los técnica e financeiramente no atendimento à universalização do acesso para as populações do campo, com atenção especial às particularidades dessas ofertas, em especial, às escolas ou classes multisseriadas.

Mediante a necessidade dos sistemas de ensino em compreender a Educação do Campo e de encontrar formas de apoio à melhoria da qualidade da educação oferecida às classes multisseriadas, destaco o problema analisado por esta pesquisa: de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo, no município de Inhambupe, considerando o regime de colaboração estado-município?

Com base neste questionamento o objetivo geral desta dissertação é compreender como tem se articulado a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEC) com o município de Inhambupe, para atender às escolas ou

classes multisseriadas deste município. Para tanto, se fez necessário a definição dos seguintes objetivos específicos: descrever os processos de gestão das classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo no Estado da Bahia; apresentar os elementos de parceria entre a SEC e o município de Inhambupe; analisar o sistema de colaboração entre a SEC, por meio da CEC, e o município de Inhambupe, a fim de identificar os possíveis entraves à efetividade na implementação da política de educação do campo para classes multisseriadas e propor ações no sentido de aperfeiçoar essa parceria.

Neste sentido, este estudo possui como foco o papel que a SEC desenvolve junto às secretarias municipais, em especial a de Inhambupe, no sentido de apoiar o município na gestão das escolas e classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo.

O interesse em analisar a Educação do Campo está associado à minha trajetória profissional. Em 2004 passei a atuar na Coordenação da Educação do Campo (CEC), departamento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) responsável pela implementação da política de Educação do Campo no estado. Nesta Coordenadoria atuei no exercício de estabelecimento de apoio e parcerias com o MEC, com os sistemas municipais de ensino e com as organizações e os movimentos sociais.

A partir de minha experiência profissional surgiu o interesse de compreender até que ponto a SEC, com seus diversos programas, ações e projetos tem-se organizado para desenvolver a gestão da Educação do Campo no estado, a relação que estabelece com os municípios no intuito de atender as necessidades do Ensino Fundamental do campo (séries/anos iniciais) nas escolas ou classes multisseriadas. O interesse pela análise da esfera municipal se deve ao fato de que o maior contingente de alunos matriculados nas escolas do campo está vinculado aos sistemas municipais de ensino.

A fim de delimitar o estudo, selecionamos, dentre os 417 municípios da Bahia, o município de Inhambupe. A escolha se pautou nas seguintes razões: Inhambupe é um município eminentemente rural, com produção agrícola desenvolvida e que apresenta alto índice de matrícula de alunos no ensino fundamental do campo (séries/anos iniciais/classes multisseriadas). Além disso, as unidades escolares do município possuem dificuldade em construir um currículo contextualizado e específico para as escolas do campo e, em particular, para as escolas ou classes

multisseriadas. Além destes aspectos, o município iniciou o processo de formação de professores para as classes multisseriadas em parceria com a SEC e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2010, mas não deu continuidade à formação⁴. Por fim, Inhambupe se localiza próximo a Salvador e a Secretária Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) do referido município demonstrou interesse pela pesquisa quando se colocou disponível para fornecer as informações necessárias ao estudo, fator que viabilizou o processo de coleta de dados.

Este estudo tem como proposição a elaboração de um plano de intervenção contendo ações que poderão fortalecer o sistema de parceria entre a SEC e a SEDUC de Inhambupe no trato da gestão das classes multisseriadas e que também poderá servir a outros municípios do Estado. Para tanto, foram analisadas informações disponíveis em documentos como: Plano de ação, relatórios, nota técnica, memórias de reuniões, censo escolar, IDEB e entrevistas, tanto na SEC quanto na SEDUC. Assim foi averiguada a condução da gestão das classes multisseriadas no referido município, com ênfase no biênio 2014–2015.

O referido biênio (2014–2015) foi favorável para o processo de análise da implementação da política de apoio à educação do campo no município, pois esse período representou o fechamento dos quatro anos da gestão estadual, o que pressupõe tempo suficiente para identificar as demandas locais, pactuar com os sistemas municipais e elaborar programas nessa perspectiva. Já com o município em questão, o período se refere aos anos iniciais da gestão municipal, o que representa tempo suficiente para que os gestores locais tenham tomado conhecimento da realidade municipal e definido a política educacional local e a adesão a programas e projetos oferecidos pelo sistema estadual e federal de ensino.

⁴Segundo informações da SEDUC de Inhambupe, o município, em 2010, fez adesão a um programa de formação continuada específica para professores de classes multisseriadas (Programa Escola Ativa). O referido programa tinha como estratégia de operacionalização da formação a parceria entre os entes federados, cabendo ao MEC e a SEC o financiamento do processo da formação e sua logística e, aos municípios, o deslocamento dos professores durante os módulos de formação, bem como o monitoramento pedagógico às escolas ou classes multisseriadas. Contudo, a SEDUC de Inhambupe interrompeu o processo formativo de seus professores alegando falta de recursos financeiros para cumprir sua atribuição na parceria ao programa. Esse é um fator que chama atenção para a questão da gestão das classes multisseriadas nesse município, pois identifiquei uma contradição. A decisão do município em participar da formação continuada sugere o reconhecimento da necessidade de promover formação diferenciada para esses professores, mas ele interrompeu a participação dos docentes neste programa. O que pode indicar que este programa falhou no que se refere ao oferecimento de condições para manter os alunos (professores) no curso de formação continuada. (INHAMBUPE, 2015).

Para obter dados sobre a condução da gestão das classes multisseriadas em Inhambupe foi realizada inicialmente quatro visitas a SEDUC de Inhambupe a fim de conhecer a realidade local, compreender a estruturação e funcionamento da SEDUC e coletar os dados educacionais. Também foram realizadas 04 entrevistas, a saber: com a Superintendente da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SEC/SUDEB); com a Coordenadora da Coordenação do Campo (SEC/SUDEB/CEC); com a Coordenadora do PROAM (SEC/PROAM) e com a Secretária de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC). Esses atores foram selecionados por serem os responsáveis pela execução, monitoramento e avaliação da implementação da política da Educação do Campo nos sistemas estadual e municipal de ensino. Portanto, todos os sujeitos selecionados estão envolvidos no contexto dessa pesquisa.

Os roteiros das entrevistas foram organizados em três blocos que tiveram o propósito de obter os seguintes dados relativos: o bloco 1 refere-se ao perfil acadêmico e profissional dos gestores responsáveis pela implementação da política de Educação do Campo no estado e município (eixo comum em todos os roteiros). O bloco 2 trata da condução da gestão de cada instituição e/ou setores que se relacionam com a pesquisa e o bloco 3, discute a parceria estado-município e ilumina a condição das classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo.

Este estudo foi pautado nas reflexões de pesquisadores e estudiosos da Administração Pública, Gestão Institucional, Sistema de Colaboração dos Entes Federados, Classes Multisseriadas e Educação do Campo, como os professores: Carlos Roberto Jamil Cury (2002), Fernando Guilherme Tenório (2005), Ana Paula Paes de Paula (2004), Demerval Saviani (2009), Mônica Castagna Molina (2010), Roseli Salete Caldart (2012), Antônio Dias (2012), Ivânia Paula Freitas de Souza (2013), Fábio Josué Souza dos Santos (2015), Salomão Mufarrej Hage (2010), entre outros.

A escolha desses estudiosos se deve à relação dos mesmos com o objeto de estudo em questão. Os autores Tenório e Paula discutem sobre a administração pública, gestão democrática e gestão social. Já Cury e Saviani tratam do sistema de colaboração dos entes federados. Caldart, Dias e Molina, por exemplo, são pesquisadores reconhecidos pelas pesquisas sobre Educação do Campo. Os professores Hage, Santos e Souza têm pesquisas voltadas para as classes

multisseriadas na perspectiva de Educação do Campo, inclusive os dois últimos tem como foco de seus estudos a realidade baiana.

Para organização desta dissertação o estudo foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo - “As classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo, traz informações acerca da concepção da Educação do Campo, a realidade das classes multisseriadas no Brasil e na Bahia, a parceria dos entes federados e o município de Inhambupe como recorte da pesquisa, focalizando as classes multisseriadas.

No segundo capítulo, intitulado “Compreendendo a gestão das classes multisseriadas: a parceria estado-município”, foram discutidos conceitos de gestão, o regime de colaboração dos entes federados (estado e município), os desafios e perspectivas das classes multisseriadas, bem como aspectos metodológicos para a pesquisa e análise de dados coletados durante a pesquisa, dando destaque aos principais problemas apresentados no capítulo I.

Por fim, no terceiro capítulo, “Propondo um plano de ação educacional (PAE)”, apontamos possibilidades de superação dos desafios identificados durante a pesquisa, com a intenção de tecer uma rede de relações entre estado e município. Esse plano deverá ser analisado e discutido coletivamente com SEC, a SEDUC e União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), e, se for do interesse dessas instituições pode também ser ajustado e aplicado pelas secretarias estadual e municipais. Toda essa análise e proposições devem também ser ampliada e discutida com a representatividade dos movimentos sociais da Educação do Campo na Bahia e por meio da executiva do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC).

1 AS CLASSES MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo descreve o processo de gestão da política da Educação do Campo na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) do município de Inhambupe. O foco da descrição são as escolas ou classes multisseriadas (ensino fundamental e séries iniciais) situadas na área rural do referido município. Para tanto, é necessário compreender a concepção da Educação do Campo, sua trajetória histórica e política, seu reconhecimento pelos sistemas públicos de ensino, a parceria entre os entes federados, bem como o estudo sobre as escolas ou classes multisseriadas, de forma a compreender o formato de gestão exercido pelas redes de ensino (estadual e municipal). Estas informações ajudarão a tecer um diagnóstico sobre esta realidade.

Com a finalidade de compreender melhor o caso em estudo, este capítulo foi organizado em três seções. Em cada uma delas foram apresentadas informações coletadas em estudos de pesquisadores que desenvolvem análises relacionadas à Educação do Campo, bem como em fontes disponibilizadas por instituições como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Secretaria da Educação da Bahia (SEC) e a Secretaria de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC), além de organismos e movimentos sociais do campo. Também foram registrados os dados coletados durante a visita à Secretaria de Educação do Município.

1.1 Classes multisseriadas no Brasil: uma realidade na Educação do Campo

Para discorrer sobre as escolas ou classes multisseriadas devemos aprofundar o debate sobre a Educação do Campo, por estarem inseridas neste contexto. Embora a Educação do Campo no Brasil tenha surgido como Ensino Rural, na contemporaneidade a educação escolar para as comunidades que vivem no campo é concebida de forma diferenciada, já denominada por Educação do Campo, pois se fundamenta na reflexão e no entendimento do modo de vida e de produção de suas populações, da identidade cultural dos seus povos, do seu conhecimento e das suas necessidades e interesses.

Ao discorrer sobre a Educação do Campo faz-se necessário retratar as condições físicas e de funcionamento das escolas brasileiras localizadas em comunidades rurais. Conforme registra o Relatório de Observação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES, 2014):

As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes – pelo Censo Escolar de 2010, quase 15% não possuem sequer energia elétrica. Cerca de 90% das escolas não possuem biblioteca e 80% delas não dispõem de laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências. E é importante lembrar que a pequena melhoria recente nesses indicadores, que permanecem muito graves, também é consequência do forte – e controverso – processo de nucleação e fechamento de escolas rurais, que fechou 41 mil escolas rurais na última década. (CDES, 2014, p. 25).

Condições similares ocorrem em relação às escolas ou classes multisseriadas no Brasil. Para Hage:

[...] as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários [...] (HAGE, 2011, p. 99).

Essas realidades denunciam o descaso com a Educação do Campo. É necessário compreender como a educação nas áreas rurais vem sendo tratada pelos sistemas de ensino. Ao longo da trajetória histórica da educação brasileira é perceptível o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que persistem numa prática tradicional sem considerar o contexto sócio histórico, a diversidade econômica, cultural e territorial de nosso país. Embora nos últimos anos, a partir da LDB 9394/96, essa condição venha sendo modificada, ainda é possível constatar que essa prática política e educacional não vem atendendo satisfatoriamente aos anseios e às expectativas da sociedade, sobretudo, para as populações que vivem no e do campo.

É nesta área onde se identificam as maiores desigualdades no direito à educação. De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MEC/INEP, 2011, p.20).

A concepção de Educação do Campo surgiu a partir de debates dos organismos sociais (encontros, conferências, seminários, entre outros), que, numa ação coletiva, pressionaram o Estado brasileiro a responder pelas demandas desses povos. Dentre os vários debates e conferências podemos citar a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO) no período 27 a 31 de julho de 1998, que resultou num documento que estabeleceu os 10 compromissos e desafios a serem enfrentados pela Educação do Campo⁵. A referida conferência se constituiu num marco de luta para o atendimento das demandas educacionais das comunidades do campo.

A Educação do Campo, enquanto política pública, nasceu da militância da organização política dos trabalhadores nos diferentes organismos sociais. Ela é pauta de uma perspectiva educacional que visa refletir e fortalecer as lutas populares do campo em defesa da terra, dos meios adequados para a produção da vida e da cultura dos povos do campo. Segundo Molina:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na

⁵A I Conferência foi organizada por: CNBB, MST, UNICEF e UnB. Como resultado dessa Conferência foi definido 10 compromissos e desafios a serem enfrentados, a saber: 1. vincular as práticas de Educação Básica do Campo; 2. propor e viver novos valores culturais; 3. valorizar as culturas do campo; 4. fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5. lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6. formar educadores e educadoras do campo; 7. produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8. Envolver as comunidades nesse processo; 9. acreditar na nossa capacidade de construir o novo; implementar as propostas de ação desta conferência. (Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. LUZIÂNIA-GO, 1998).

necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA, 2011, p. 19).

Com base nas informações do MEC, faz-se necessário destacar os principais movimentos e organizações que participam da luta por uma Educação do Campo específica e diferenciada: o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o Movimento de Luta pela Terra (MLT), a Federação de Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), a Confederação Nacional dos Trabalhadores do Campo (CONTAG), o Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA), dentre outros.

O desdobramento das ações dos movimentos e organizações sociais do campo demandam para o Governo Federal a construção, regularização e apoio para implementação nos estados e municípios da política pública educacional para os povos do campo, com concepção e formato diferenciado. Assim, o MEC criou, em 2003, na sua estrutura, a Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente denominada de Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), que objetiva:

[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental com a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC/SECADI, 2003).

Na estrutura da SECADI foi instituída também, dentre as várias coordenações, a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo, que assumiu o papel de definir, junto com os entes federados e organismos sociais, a política educacional para os povos do campo brasileiro. O objetivo foi o de implementar a política educacional por meio de programas e projetos que atendam as demandas identificadas pelos povos do campo, pautadas nas Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e 02/2008), considerando, dentre outros aspectos, o acúmulo de experiências educacionais sistematizadas pelos movimentos sociais.

Em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo (GPT), por meio da Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003, composto por representantes do MEC/SECADI, Secretarias Estaduais de Educação, lideranças dos movimentos sociais do campo e intelectuais dessa área de estudo. Esse grupo reunia-se sistematicamente com objetivo de debater, analisar e propor alternativas de superação das demandas identificadas na educação do campo. O grupo foi extinto e, em 2013, o MEC institui a Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC) (BRASIL, 2013).

A implementação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como política pública para os sistemas de ensino, veio modificar uma estrutura na qual os sistemas públicos ofereciam escolaridade às populações do campo sem considerar as especificidades curriculares e a produção de vida desses sujeitos.

Assim, na contemporaneidade, os sistemas educacionais enfrentam o desafio de modificar uma concepção entranhada pelo tempo, atribuindo-lhe um novo significado, o que exige a revisão de velhos paradigmas, a exemplo das práticas autoritárias de gestão e transposição para as escolas do campo das práticas pedagógicas urbanas. Para tanto, é necessário estabelecer novas formas de relações com a comunidade local, suas demandas, seus interesses e projetos de vida, além dos princípios que norteiam a formação dos professores que trabalham nessas escolas e a concepção de currículo e de organização do trabalho pedagógico, em conformidade com a Resolução nº 02 do CNE/CEB⁶.

Nesse sentido, alguns programas vêm sendo implementados pelo MEC para oferecer subsídios políticos, pedagógicos, técnicos e aporte financeiro para a efetivação dessas políticas, como o Projovem Campo – Saberes da Terra, Pronacampo – Escola da Terra, Programa PET conexão de saberes, PNLD campo (ensino fundamental 1º ao 5º ano), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do

⁶Resolução nº 02 /2008 (CNE/CEB). Esta Resolução representa um aprofundamento da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pois detalha o atendimento à Educação do Campo especialmente nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º, quando fica evidenciada a obrigatoriedade de assegurar às populações rurais a universalização do acesso e permanência com sucesso escolar, em todos os segmentos da Educação Básica, atribuindo essa responsabilidade aos entes federados, através do sistema de colaboração. Destaca também o atendimento prioritário, para o Ensino Fundamental, na própria comunidade em que as crianças vivem, só sendo aceita outra situação, como o processo de nucleação, por exemplo, quando a realidade local assim exigir, precedendo para isso da anuência das comunidades interessadas e considerando a menor distância a ser percorrida, tanto a pé, quanto com a utilização do transporte escolar (BRASIL, 2008).

Escolar (Pnate) e Caminho da Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Podemos também destacar o Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008, que regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), quando institui, no artigo 1º, inciso III, o Projovem Campo. O referido programa foi criado pela Secretaria Nacional de Juventude e possui quatro modalidades, a saber: Adolescente, Urbano, Campo e Trabalhador. A modalidade Campo incorporou, posteriormente, o Programa Saberes da Terra, criado pelo MEC, em 2005. A fusão desses dois programas passou a denominar-se Projovem Campo – Saberes da Terra, com gestão do MEC em articulação com outros Ministérios e Secretarias de Estado que, segundo o MEC, objetiva:

Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2010).

Em 2010, o Governo Federal, por meio da Presidência da República, publicou o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O artigo 1º do referido Decreto trata, dentre outros aspectos, da oferta, ampliação e qualificação da educação básica e superior às populações do campo, ao tempo em que define essas populações e as escolas do campo.

[...] Art. 1º, § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. [...] (Grifo nosso) (BRASIL, 2010).

No artigo 2º do referido Decreto é tratado sobre os princípios que fundamentam a concepção dessa modalidade de ensino, são eles:

[...] Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo [...] (BRASIL, 2010).

Mais recentemente, o MEC instituiu também o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) pela Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, em fase de implementação. Este programa “[...] consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo” (BRASIL, 2013).

Para atender a demanda das classes multisseriadas no Brasil, em 2013, o MEC aprovou a primeira ação do Pronacampo, o “Escola da Terra”, Portaria nº 579, de 03 de julho de 2013, cujo objetivo é atender as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental situadas no campo ou em comunidades quilombolas, promovendo formação continuada de professores para que eles também atendam às necessidades específicas dessas escolas, monitoramento e o fornecimento de recursos didáticos e pedagógicos que respondam às especificidades formativas das populações do campo.

Essas iniciativas indicam uma vontade política no atendimento ao direito já estabelecido para as populações do campo. Contudo, considerando a fragilidade do sistema municipal de educação e a vulnerabilidade das intencionalidades políticas dos gestores estaduais e municipais, a implementação dessas políticas se constitui num desafio para gestores, professores, movimentos sociais e, especialmente, para os sistemas públicos municipais, que detêm a responsabilidade pelo maior percentual de oferta da Educação do Campo, que é o Ensino Fundamental (anos iniciais/escolas ou classes multisseriadas).

Diante das considerações até aqui apresentadas, compreendemos que para preencher as particularidades e necessidades da Educação do Campo, nos

sistemas públicos de ensino, assim como para a construção e implementação da política educacional específica, é imprescindível que seja intensificada a participação e o fortalecimento do diálogo com os protagonistas da Educação do Campo, afim de para assegurar à efetivação da política de forma participativa, construída coletivamente e pautada nos saberes, na cultura, nos interesses e projetos societários das populações que vivem no campo e do campo.

Com este fim, mais recentemente, o MEC institui a Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), por meio da Portaria MEC nº 674, de 1º de agosto de 2013. De acordo com esta Portaria, a Comissão deverá ser “[...] órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo” (BRASIL, 2013). Esta Comissão é composta por representantes de várias instituições nomeados pelo Ministro da Educação⁷ (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva e considerando o foco deste trabalho, as escolas ou classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo, faz-se necessário explorar o processo histórico dessas escolas ou classes localizadas principalmente nas comunidades rurais. Assim, é importante destacar sua origem. Essas classes existem na humanidade desde a antiguidade, quando houve a necessidade de constituir a escola como instituição educativa, requerendo uma organização escolar que atendesse alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem num mesmo espaço. Segundo Santos:

Até mesmo na Antiguidade e na Idade Média era possível verificar a presença de configurações escolares bem heterogêneas que guardam similaridades com as turmas multisseriadas, embora nestes períodos históricos a escolarização estivesse restrita a um pequeno número de

⁷Ministério da Educação (SECADI, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, da Secretaria de Educação Básica – SEB e da Secretaria de Educação Superior – SESu); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Secretaria Nacional da Juventude (SNJ); Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Universidades Federais; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e de nove organizações integrantes da sociedade civil de âmbito nacional: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST); Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro (RESAB); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).(BRASIL, 2013).

peçoas, sendo estas vinculadas aos estratos socialmente privilegiados (SANTOS, 2015, p. 133).

Ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX na Europa e nos Estados Unidos havia a predominância de escolas com organização heterogênea. Com o surgimento das escolas graduadas, as classes multisseriadas começaram a desaparecer. Desde então, passaram a ser vistas de forma negativa, como sinal do atraso (SANTOS, 2015, p.133).

No Brasil, as classes multisseriadas passaram por processo análogo. Segundo Santos: “[...] no período colonial, Escolas Jesuíticas, Aulas Régias, Método Mútuo ou Monitorial⁸ configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento, não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade” (SANTOS, 2015, p.133).

Atualmente, no Brasil, as classes multisseriadas são asseguradas como uma das formas de organização pedagógica, principalmente nas escolas de ensino fundamental (séries iniciais) nas áreas rurais. Embora não exista uma legislação específica que verse sobre essas classes temos vários dispositivos legais que, indiretamente, referem-se a elas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), por exemplo, determina em seu 23º artigo, que educação básica pode ser ofertada de diversas formas, como:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Quando a LDBN, ao descrever a estruturação da Educação Básica faz referência aos “grupos não-seriados”, podemos entender que, indiretamente, está se referindo as escolas ou classes multisseriadas. Outro dispositivo legal que pode ser referendado é a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que apresenta no artigo 10º, § 2º: o padrão de qualidade de educação a ser oferecido nas escolas multisseriadas.

[...] 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

⁸ O Ensino Mútuo foi implantado no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, sendo muito questionado foi abandonado posteriormente (SOUZA, p. 134).

adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

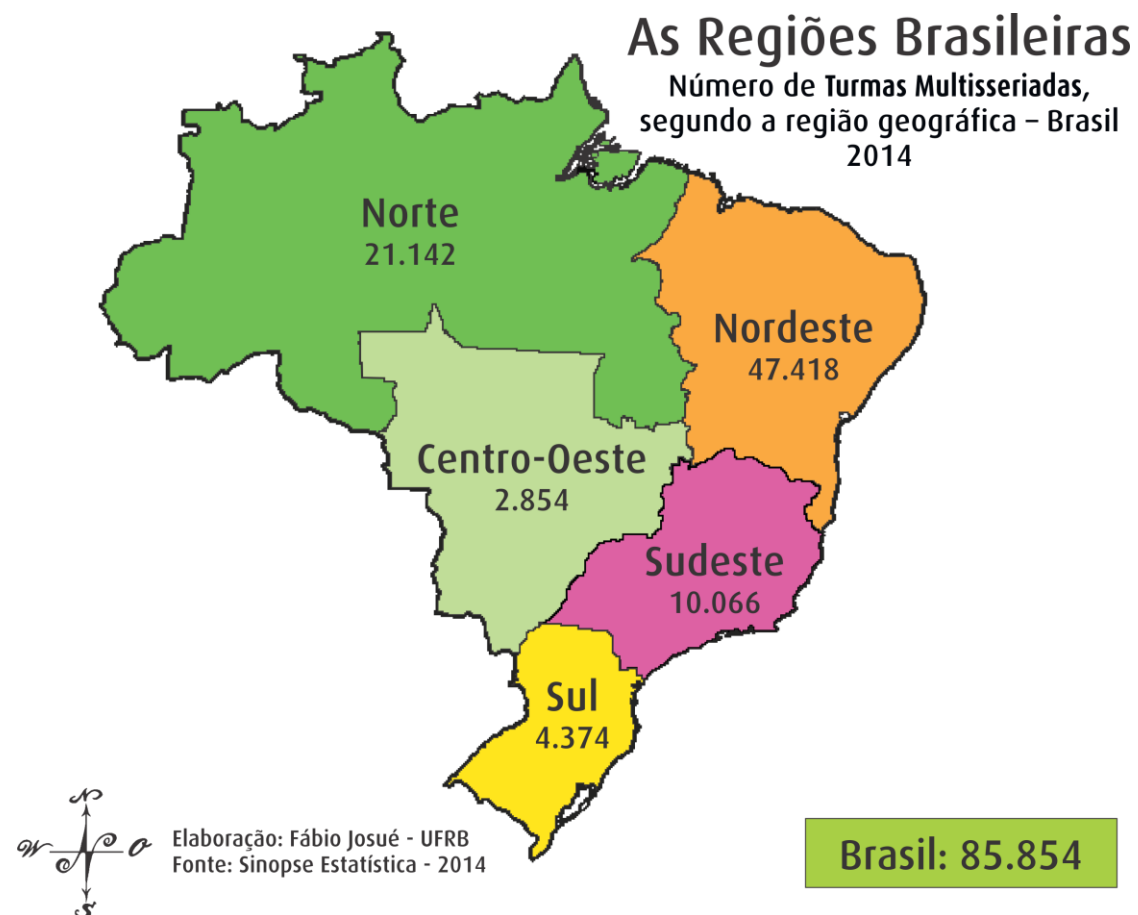
É importante ressaltar também o reconhecimento da existência das escolas ou classes multisseriadas no Decreto nº 7352/2010, que institui o PRONERA. Assim o artigo 7º define que:

[...] No desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I – Organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimentos de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2010).

Assim, logo de início constatamos que tratar da Educação do Campo envolve muitas variáveis, pois as demandas desses povos necessitam ser atendidas, tais como o acesso e permanência dos estudantes nas escolas; a ampliação da oferta do ensino para toda a Educação Básica, Profissional e Superior; o investimento na formação de professores; a qualidade do ensino e da aprendizagem; a infraestrutura das escolas, o transporte escolar adequado para a realidade das áreas rurais, dentre outras demandas não menos relevantes.

Falar sobre Educação do Campo é discutir também a educação que é oferecida ao ensino fundamental nas áreas rurais, que na sua maioria são representadas pelas escolas ou classes multisseriadas. Segundo dados disponibilizados pelo MEC/INP e a sistematização de Santos (2015), no Brasil existem 85.854 turmas multisseriadas, a maior parte localizada na Região Nordeste, com 47.418 turmas, seguida pela Região Norte e as demais regiões, conforme pode ser visualizado na Figura 1. Essa distribuição ilustra o mapeamento dessas escolas no Brasil, sendo essas escolas, na sua maioria destinadas a alunos do ensino fundamental e integrantes dos sistemas municipais de ensino.

Figura 1: Número de Turmas Multisseriadas, segundo região geográfica – Brasil – 2014



Fonte: MEC/INEP, 2014.

Ainda conforme os dados do MEC/INEP (2014), no Brasil, a Bahia (Região Nordeste) possui o maior número de turmas multisseriadas sendo 13.518 turmas, seguida do Pará (Região Norte) com 11.341 turmas. Portanto, vale ressaltar que esses são os estados brasileiros que mais apresentam esse tipo de organização escolar pedagógica. Na Bahia, das 13.518 turmas multisseriadas encontradas, o município de Inhambupe, foco deste estudo, possui 46⁹ escolas com essa mesma configuração.

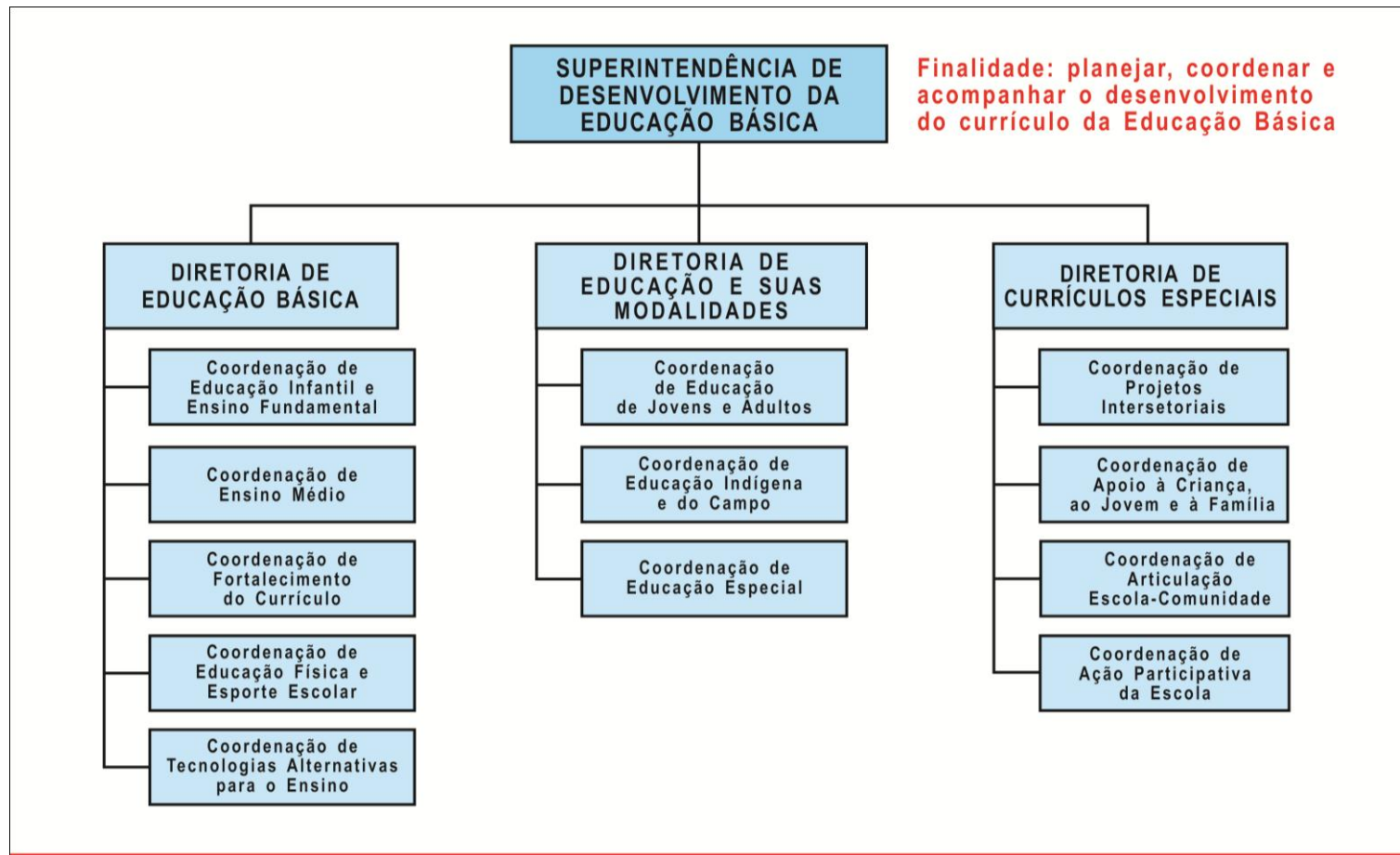
Tomando a realidade aqui apresentada, podemos afirmar que para enfrentar os desafios que a Educação do Campo apresenta faz-se necessário estabelecer parcerias com os entes federados de modo a fortalecer o regime de colaboração, para minimizar os entraves que impedem o atendimento equânime à educação de crianças, jovens e adultos do campo que frequentam essas escolas.

1.2 As classes multisseriadas na Educação do Campo na Bahia: parceria entre os entes federados

A SEC criou em sua estrutura, em 2004, uma Coordenação Indígena e do Campo (CIN), que integra a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB), responsável pelo desenvolvimento do currículo na rede estadual. A CIN foi separada espacial e politicamente em 2007, constituindo duas novas coordenações: a Coordenação de Educação Indígena (CIN) e a Coordenação de Educação do Campo (CEC). Contudo, na estrutura oficial permanece da mesma forma como foi concebida e criada em 2004, conforme apresentada na Figura 2.

⁹Vale ressaltar que para as escolas ou classes multisseriadas as fontes de dados são diferentes, pois não encontramos tudo do mesmo ano e da mesma forma de organizar as informações.

Figura 2 – Estrutura de Vinculação da CEC



Fonte: (SEC, 2012).

Com essa configuração a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) vem implementando as políticas demandadas pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/SECADI/MEC, desde 2007, por meio da SUDEB e, consequentemente, pela Coordenação de Educação do Campo (CEC).

A SUDEB, superintendência a qual a CEC está vinculada, é responsável apenas pelo currículo escolar, o que efetivamente não atende às questões gerais que envolvem a Educação do Campo, visto tratar-se estade uma educação que perpassa por todos os níveis e modalidades do ensino, e apresenta especificidades que ultrapassam o processo ensino–aprendizagem.

A CEC tem o papel de implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política pública educacional para as populações do campo, definidas a partir das Diretrizes Nacionais emanadas pelo MEC/SECADI, tendo como principais atribuições o desenvolvimento, acompanhamento e a avaliação das ações para essa modalidade de ensino, em articulação com os diversos setores da Secretaria de Educação do Estado com o objetivo de assegurar condições necessárias ao pleno desenvolvimento dos programas, ações e metas que visem à melhoria da qualidade da educação, bem como apoiar alternativas pedagógicas e estruturas organizacionais apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos e da natureza do trabalho educacional do campo.

Afim de fortalecer a implementação da política de Educação do Campo na Bahia a CEC resolveu mapear o universo do campo educacional baiano e definir orientações legais e pedagógicas para direcionar a gestão, considerando a realidade local. Para tanto, elaborou os seguintes documentos, em fase de publicação: as “Diretrizes Estaduais da Educação do Campo”; os “Referenciais Político Pedagógicos para as Escolas Públicas do Campo/Anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado da Bahia” e o “Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia” (BAHIA, 2014).

Outra atribuição da CEC é a de fortalecer o diálogo com instituições e entidades parceiras, a exemplo da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), da Secretaria da Agricultura, Secretaria de Desenvolvimento Rural, das Secretarias Municipais de Educação, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, das universidades públicas, bem como com os movimentos sociais, como o MST, as Escolas Famílias Agrícola (EFAS), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), dentre outros.

Assim, considerando que uma das finalidades da Secretaria da Educação do Estado da Bahia refere-se ao fortalecimento do regime de colaboração¹⁰ e cooperação entre os entes federados (governos federal, estadual e municipais) na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas de educação do campo, é que proponho investigar como vem ocorrendo esse processo de colaboração, visto que a maioria das escolas do campo pertencem à rede municipal e são escolas ou classes multisseriadas que atendem ao ensino fundamental (séries iniciais).

Neste caminho, faz-se necessário aos sistemas de ensino aprofundar a compreensão da organização escolar utilizada nessas escolas, afim de propor ações que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O cenário que os sistemas públicos de ensino tendem a oferecer, na maioria das vezes, para o ensino fundamental (escolas ou classes multisseriadas), é de matrícula sob duas formas de organização escolar: classes/turmas multisseriadas e nucleação de escolas.

As classes multisseriadas são escolas pequenas, isoladas, às vezes com única sala, que agrupa alunos de diversas séries e idades num único espaço e professor unidocente, por representar a única possibilidade de atender aos alunos daquela região/comunidade. Assim, Santos (2015) define as escolas ou classes multisseriadas como:

[...] uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta de ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas [as classes multisseriadas] são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades (SANTOS, 2015, p.132).

A nucleação é caracterizada pelo fechamento de escolas isoladas, com baixo número de matrícula de alunos e pelo remanejamento deles para uma escola com maior demanda de matrículas, que passa abrigar, além dos alunos pré-existentes, os alunos das escolas que foram fechadas e que residem em localidades e/ou comunidades próximas. Essas duas formas de organização das escolas ocorrem

¹⁰O Regime de Colaboração entre os entes federados estão citados na CRFB/1988, art. 211, bem como no § 4º, deste mesmo artigo e na LDB, Lei nº 9294/96, nos art. 5º § 1º e no art. 8. (Brasil, 1988 e 1996).

porque o espaço geográfico do campo é bastante extenso e sua população situa-se, geralmente, em áreas afastadas. Segundo Gonçalves:

O processo de nucleação, no Brasil, foi particularmente forte na década de 90, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas. Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores (GONÇALVES, 2010, p. 1).

Ainda discutindo sobre o processo de nucleação de escolas rurais e, em razão do acelerado processo de nucleação adotado pelos sistemas públicos, o CNE/CEB publicou a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que no artigo 4º define em quais condições uma escola rural, de ensino fundamental, pode ser fechada. Mais recentemente, outro amparo legal trata desta questão é a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que passa a ser incorporada a LDB/9394/96, e que determina [...] para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014).

Essas iniciativas tentam frear o fechamento de escolas pequenas, especificamente as localizadas em comunidades rurais (ensino fundamental/escolas ou classes multisseriadas), fato decorrente do processo de nucleação dessas escolas. Para ilustrar essa situação, no Brasil mais de 15.000 escolas foram fechadas, só em 2014 foram 4.084 escolas. Os estados que mais fecharam escolas foram a Bahia e o Maranhão, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 - Fechamento de Escolas no Brasil por Região Geográfica/Unidade da Federação (MEC/INEP, 2014)

Região Geográfica/Unidade da Federação	Número de Escolas Fechadas
Norte/ Nordeste	
Bahia	872
Maranhão	407
Piauí	377
Ceará	375
Pará	332
Sul /Sudeste	
Minas Gerais	290
Rio Grande do Sul	107

Santa Catarina	84
São Paulo	59
Espírito Santo	48

Fonte: MEC/INEP, 2014. Elaboração: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST, 2015).

Segundo informações do Departamento Pedagógico da SEDUC, o município de Inhambupe, afim de ampliar a oferta e as condições de atendimento ao ensino fundamental dos estudantes do campo, em 2006 iniciou, gradativamente, o processo de nucleação dessas escolas, o que perdurou até 2010. Contudo, em função da disposição geográfica do município, não foi possível nuclear todas as escolas ou classes multisseriadas, permanecendo 46 escolas ou classes multisseriadas e 12 seriadas para atender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (séries/anos iniciais e finais) e a EJA (INHAMBUPE, 2014).

Vale ressaltar que, segundo apresenta a Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia no Estado da Bahia (em fase de publicação), a oferta de matrícula para os alunos do Ensino Fundamental (séries/anos finais) ou Ensino Médio, está concentrada na sede do município, em escolas urbanas ou nos povoados e distritos, sob forma de anexos rurais, que representam extensões das escolas da área urbana, fato que gera baixa frequência e/ou abandono dos estudantes a unidade escolar, em virtude de alguns fatores, como: dificuldade e desgaste dos estudantes no deslocamento casa/escola, currículo escolar descontextualizado da realidade local, entre outros (BAHIA, 2014).

Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2010 e do Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia 2014, disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado, existem no campo baiano 1.017.551 alunos matriculados em 12.875 estabelecimentos de ensino (BAHIA, 2012).

Ainda conforme informações da SEC, no Censo Escolar/2014, a Bahia possui um número expressivo de alunos matriculados em classes multisseriadas, são 108.796 estudantes, sendo 107.005 alunos nos anos iniciais e 1.791 nos anos finais do ensino fundamental. Do universo de 108.796 alunos matriculados nas redes de ensino, 107.172 estão na rede municipal, 1.198 na rede privada e 426 na rede estadual. O que reafirma a concentração de alunos na rede municipal, seguida da rede privada, possivelmente estabelecimentos de ensino mantidos pelas comunidades ou entidades religiosas, e um quantitativo muito baixo de alunos na rede estadual, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2 - Matrícula de alunos nas classes multisseriadas da Bahia por rede e dependência administrativa

Rede	Ensino Fundamental	
	Anos iniciais	Anos finais
Estadual	203	223
Municipal	105.631	1.541
Privada	1.171	27
Total	107.005	1.791

Fonte: Elaboração própria, baseada nas informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Coordenação de Estatística (2014).

A rede estadual de ensino atende, excepcionalmente, em classes multisseriadas, alunos indígenas, visto que municipalizou o ensino fundamental (séries iniciais), permanecendo apenas na referida rede as escolas indígenas (BAHIA, 2014). Acrescenta-se a essa informação o dado de que a matrícula desses alunos está centrada no ensino fundamental, séries iniciais, isto porque os alunos do ensino fundamental, séries finais e ensino médio migram para os centros urbanos, visto que poucas são as escolas que oferecem matrícula para esses segmentos de ensino no campo.

Ainda tomando como referência os dados disponibilizados pela SEC, Censo Escolar/2014, constante na Tabela 3, pode-se verificar que a maioria dos alunos que frequentam estas instituições estão na rede municipal, daí a necessidade de pesquisar essa realidade no município, e de conhecer como é conduzida a gestão das classes multisseriadas. Isto é, de que forma o sistema estadual vem apoiando os municípios para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida a esses alunos.

Tabela 3 - Número de Escolas multisseriadas no Estado da Bahia¹¹, por rede e dependência administrativa

Rede	Ensino Fundamental
Estadual	5
Municipal	4.781
Total	4.786

Fonte: Elaboração própria, baseada nas informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Coordenação de Estatística (2014).

¹¹Em relação ao número de escolas ou classes multisseriadas na Bahia, temos dados que diferem a depender da instituição que fornece essas informações. Os dados apresentados pelo MEC/INEP (2014) no documento intitulado "Sinopse da Estatística da Educação Básica" registra que a Bahia possui 13.518 turmas multisseriadas. Já a informação da SEC, MEC/INEP (2014), Coordenação de Estatística da SEC, aponta que a Bahia possui 4.786 escolas municipais com organização escolar multisseriada.

Essas informações indicam a necessidade da SEC investir no sistema de colaboração com os municípios, visto que, com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, a partir de 1997, os sistemas municipais baianos passaram a assumir a maioria das unidades escolares que oferecem o Ensino Fundamental, especialmente o primeiro segmento desse nível de ensino.

Assim, considerando essa realidade, a SEC, em 1998, firmou parceria com o MEC/Fundescola e com as redes municipais de ensino, com o intuito de apoiar a educação municipal, em relação às classes ou escolas multisseriadas. Essa parceria foi firmada com a implantação do Projeto Escola Ativa, que, posteriormente, passou a ser denominado de Programa Escola Ativa. De acordo com o MEC, o Programa Escola Ativa, destinado as escolas ou classes multisseriadas, teve como objetivo:

[...] preparar professores e gestores das classes multisseriadas para atuar na realidade da Educação do Campo [...]. O referido Programa [...] tem também como propósito orientar a prática do professor no sentido de uma compreensão mais ampliada da escola e dos processos de ensino e aprendizagem com vistas à consolidação de uma política pública apoiada na rica história de organização dos povos do campo. [...] (MEC/SECADI, 2010).

A partir de 2007, a SEC criou na sua estrutura o Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM), que:

[...] constitui-se, no contexto da política educacional do Estado da Bahia, em um dos instrumentos de materialização do regime de colaboração que busca, por meio do federalismo cooperativo, apoiar os municípios na organização dos seus processos pedagógicos e burocráticos no campo educacional (BAHIA, 2007).

Assim, o PROAM desenvolve ações de apoio aos municípios, como: Projeto de Assessoramento à elaboração e/ou Adequação dos Planos Municipais de Educação; Projeto de Assessoramento à elaboração, Acompanhamento e Implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), em parceria com o MEC; Projeto de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação; Pacto pela Alfabetização, em parceria com o MEC e Programa Formação pela Escola, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE).

No entanto, mesmo a SEC criando um setor específico para dialogar com os municípios, o desenho das proposições propostas não consideram as especificidades das modalidades do ensino básico (educação do campo, educação escolar indígena,

educação quilombola). Nesse contexto, também não assumem a existência das classes multisseriadas, localizadas em sua maioria na zona rural, com realidades que necessitam de tratamento diferenciado na perspectiva da educação do campo.

Segundo informações da SEC, através do PROAM e da CEC, foi identificado que o desenho dessas ações pelo PROAM considera o modelo escolar urbano, e os municípios, por sua vez, também não reivindicam por projetos específicos para as classes multisseriadas, nem no PROAM, nem na CEC (BAHIA, 2014).

Na Bahia, a SEC, por meio da Coordenação de Educação do Campo, criou espaços de interlocução com diversos movimentos sociais do campo, a exemplo das reuniões sistemáticas com a executiva do Fórum de Educação do Campo (FEEC). Segundo o plano operacional da CEC, são realizadas três reuniões anuais com o FEEC. Nestas reuniões são tratadas as demandas educacionais do campo baiano, dos seminários com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e discutidos assuntos sobre convênios, cessão de pessoal, compreensão sobre funcionamento da pedagogia da alternância¹².

Também são discutidos os debates das reuniões periódicas (três vezes/ano) com o MST, quando são abordadas questões como as demandas para construção de escolas nos assentamentos; formação dos educadores do campo; aquisição e distribuição de livros específicos e oficinas para dinamização de espaços de leitura para professores que atuam nas escolas de assentamento.

Além desses espaços foi criada, em 2010, a Comissão Pedagógica do Projovem Campo – Saberes da Terra, com representação de alguns setores da SEC e a executiva do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC), com o objetivo de contextualizar o programa (Projovem Campo – Saberes da Terra) com as realidades e necessidades locais.

¹²A Pedagogia da Alternância é uma metodologia criada por camponeses da França em 1935. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969 e logo se espalhou por pelos estados. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. Essa metodologia é adotada especialmente pelas Escolas Família Agrícola (EFA), na Bahia são 30 EFA em funcionamento, sendo que destas, 24 mantêm convênio com a SEC, através da CEC. Essa metodologia também é desenvolvida pelas escolas de assentamentos do no MST, que funciona em dois Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP), pelas Casas Familiares Ruais (CFRs), sendo três CFRs em sistema de convênio da SEC com a Fundação Odebrecht. E ainda existem três escolas da rede estadual que adotam essa mesma metodologia. A Pedagogia da Alternância foi reconhecida pelo CNE/CEB, Parecer n°. 1/2006 (BRASIL, 2006).

Através dessas ações vai se consolidando a interlocução das instituições públicas educacionais com os movimentos sociais, numa relação de troca de conhecimentos para a busca do atendimento das necessidades e prioridades educacionais dos povos do campo. Como resultado desses espaços públicos de discussão, os movimentos sociais auxiliam as referidas instituições a compreender essas realidades e a elaborar proposições para o enfrentamento dos desafios identificados, inclusive na oferta de apoio técnico, financeiro e pedagógicos entre os entes federados.

Frente a essa realidade, a situação apresentada ocorre porque a materialização da política da Educação do Campo ainda é um exercício novo para o poder público, que requer estudo, diálogo institucional e intersetorial para compreensão da concepção contemporânea da Educação do Campo e para o reconhecimento da sua realidade. Aqui insere-se a constatação do universo de classes multisseriadas.

As escolas/classes multisseriadas se caracterizam por serem organizadas de forma heterogênea, com salas de aula que atendem alunos de diferentes idades e séries/ano do Ensino Fundamental, tendo o mesmo professor como condutor do processo ensino-aprendizagem, e estão, em geral, situadas no campo. Essa organização escolar foi desenhada em virtude da baixa densidade populacional da zona rural, uma situação muito comum no Brasil, e que se constitui num grande desafio para educação, especialmente, no Norte e no Nordeste, conforme apresenta a Tabela 4.¹³

Tabela 4 - Distribuição das escolas e classes multisseriadas nas macrorregiões brasileiras (2007)

Regiões	Escolas Multisseriadas	Classes Multisseriadas
Sul	4.278	5.988
Sudeste	9.267	15.734
Centro-Oeste	1.788	4.115
Nordeste	41.444	59.654
Norte	15.214	20.919
Total	71.991	104.919

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2007).

¹³Embora a tabela 4 traga dados relativamente antigos, fruto de uma pesquisa do MEC/SECADI, realizada em 2007, intitulado “Panorama da Educação do Campo” (2007), considere importante apresentá-los aqui para compará-los com a tabela 5, que traz dados mais recentes (2014). Isso porque as tabelas explicitam que num período de 7 anos a diferença das classes multisseriadas no Brasil registra que 19.065 turmas multisseriadas desapareceram. Em 2007 eram 104.919, em 2014, 85.854 classes.

A Tabela 5 apresenta dados mais recentes disponibilizados pelo INEP/MEC (2014), onde é possível identificar uma redução do número de turmas multisseriadas, num intervalo de sete anos, constatando uma diferença de 19.065 turmas multisseriadas, que possivelmente foram fechadas. Outra constatação é a permanência do Norte e Nordeste como regiões geográficas que concentram o maior número de turmas multisséries. Destaca-se na Região Norte o Estado do Pará por apresentar o maior número de turmas, enquanto a Bahia, seguida do Maranhão, possui o maior número dessas turmas na Região Nordeste, consolidando a necessidade de atendimento às classes multisseriadas, especialmente na Bahia, por ter o maior quantitativo de turmas multisseriadas do Brasil.

Tabela 5 - Número de turmas multissérie, do ensino fundamental, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014

Região Geográfica	Unidade Federativa	Número de Turmas
Brasil		85.854
Norte		21.142
	Pará	11.341
Nordeste		47.418
	Bahia	13.518
	Maranhão	12.240
Sudeste		10.066
Sul		4.374
Centro Oeste		2.854

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (MEC/INEP, 2014).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia vem investindo no regime de colaboração entre os entes federados, firmando convênios e/ou aderindo a programas nacionais, sendo que alguns desses se relacionam com a política educacional para os povos do campo, na medida em que são implementados em parceria com os municípios e com o Ministério da Educação, como por exemplo o Pronacampo/Escola da Terra, EMITEC, entre outros.

O Ensino Médio com intermediação Tecnológica (EMITEC), denominado anteriormente de Ensino Médio no Campo – EMCAMPO (implantado em 2009), beneficia 150 municípios, 17.377 estudantes e 430 localidades rurais. Esse programa utiliza uma rede de comunicação multimídia, como alternativa para atender estudantes que:

[...] moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio, além

de atender a localidades que tenham deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino (BAHIA, 2011).

Já em parceria com o MEC, a SEC iniciou, em 2014, a implementação do Pronacampo. A primeira ação deste programa é a Escola da Terra, contemplada por dois dos eixos do Pronacampo (Eixo I e II, Gestão e Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, respectivamente). A Escola da Terra destina-se a alunos do campo e quilombolas, estudantes do Ensino Fundamental e séries iniciais, e disponibiliza livros e recursos didáticos específicos, acompanhamento técnico pedagógico a todas as unidades escolares integrantes do Programa e formação de professores.

Na Bahia, a Escola da Terra está sob a coordenação da SEC, por meio da Coordenação de Educação do Campo, que teve a adesão de 325 municípios¹⁴, 6.143 escolas do campo e 12.000 professores. Por ter apresentado um quantitativo elevado de adesão, e considerando o limite da Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹⁵ para atender um universo tão vasto, o projeto está sendo implantado gradativamente nos municípios participantes. Em 2014, o programa foi implantado inicialmente em seis municípios, o que beneficiou 371 escolas e 750 professores. Em 2015, o Programa abrange um universo de 17 municípios e 650 professores (SEC, 2015).

Outro programa a destacar é o Projovem Campo – Saberes da Terra. O referido programa possibilita qualificação profissional com escolarização para os jovens do campo que não concluíram o Ensino Fundamental com o objetivo de:

[...] ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo (SEC, 2010).

Vale ressaltar que essas ações estão localizadas e coordenadas por diversos setores da SEC e não possuem nenhuma articulação com a Coordenação da Educação do Campo. Embora tenham sido criadas para apoiar os sistemas municipais de ensino, elas não se constituem em política pública para Educação do Campo, porque estão fragmentadas e não existe nenhum tipo de arranjo institucional para adaptar ou ajustar aos conceitos que dão sustentação à Educação do Campo.

¹⁴O Estado da Bahia possui 417 municípios.

¹⁵A Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Faculdade de Educação (FACED), é a responsável pela formação dos professores participantes do Programa Escola da Terra.

As ações que estão em desenvolvimento na Coordenação da Educação do Campo buscam atender às necessidades demandadas no campo da Bahia e visam assegurar concepção, princípios e conceitos que dão sustentação a essa modalidade de ensino. Estas ações procuram atentar também os 10 compromissos educacionais definidos pela SEC para assegurar o direito constitucional de aprender dos estudantes baianos, são eles:

1. Alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar; 2. Fortalecer a inclusão educacional; 3. Ampliar o acesso à Educação Integral; 4. Combater a repetência e o abandono escolar; 5. Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; 6. Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação; 7. Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino; 8. Inovar e diversificar os currículos promovendo o acesso ao conhecimento científico, às artes e à cultura; 9. Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar; 10 – Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho (BAHIA/SEC, 2011).

Dos 10 compromissos enumerados, destacam-se as ações planejadas com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional através do desenvolvimento da educação básica com ações que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de todos os sujeitos que vivem e trabalham no campo, respeitando a diversidade e as especificidades locais.

Essas ações são resultado das parcerias entre os entes federados e os movimentos sociais, a saber: Construção das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo; Orientações Curriculares para as Classes Multisseriadas; Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia; formação inicial e continuada de profissionais das escolas do campo (acompanhamento das ações desenvolvidas pelas agências de formação realizadas pelos Institutos de Ensino Superior da UFBA e da UNEB; apoio financeiro e pedagógico para organismos sociais para o desenvolvimento da educação do campo; apoio financeiro às Escolas Família Agrícola e escolas estaduais do campo que adotam a pedagogia da alternância; distribuição de livros técnicos; e pedagógicos para as escolas do campo da rede estadual de ensino e realização de oficinas de dinamização de espaços de leitura para escolas estaduais; distribuição de livros técnicos com temas afins com a Educação do Campo para as escolas de assentamento do MST e realização de oficinas de dinamização de espaços de leitura para escolas do MST; Incorporação nas escolas da rede de práticas exitosas das organizações sociais existentes na Bahia. (Projeto Baú de

Leitura/MOC); criação de espaços de diálogo com os movimentos sociais a exemplo de promoção de reuniões do grupo de trabalho do MST e Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e, mais recentemente, a implantação do Escola da Terra em parceria com o MEC e municípios (SEC/SUDEB/CEC, 2014).

O estudo desse vasto universo que é a educação do campo e suas relações pode apontar possibilidades que contribuam para minimizar a distância entre a Educação do Campo e a da cidade, e que sirvam para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, respeitando o campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, lazer e cuidado com a natureza, além de estabelecer relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos seus sujeitos. O ponto de partida deste processo pode estar no Ensino Fundamental que, no campo, ocorre nas classes multisseriadas.

Enfim, faz-se necessário investimento num projeto de educação específico, que enfatize o fortalecimento da identidade cultural dos povos que compõem a diversidade da população do campo, valorando não só o conhecimento formal, mas, também, os saberes locais, suas histórias, lutas, e especificidades, pautadas na construção de uma educação com qualidade social, com foco na autossustentação, bem como o reconhecimento da existência das classes multisseriadas nessa realidade que necessita de tratamento diferenciado das escolas do ensino fundamental urbano.

Desse modo, se faz necessário reafirmar a necessidade de fortalecimento do diálogo entre os sistemas públicos de ensino e com os movimentos sociais, visto que essa é uma prática que está sendo configurada a partir da LDB.

1.3 O recorte da pesquisa: o município de Inhambupe

A escolha do município de Inhambupe para análise foi definida levando-se em conta alguns aspectos importantes para o estudo de caso e para a viabilidade da pesquisa, a saber: o município possui 58 escolas do campo, sendo 46 escolas configuradas como classes multisséries e 12 seriadas nas áreas rurais do município; é um município pequeno (1.222,58 km²) com população de 36.290 habitantes, sendo a urbana de 15.647 habitantes e a rural de 20.643 habitantes; possui como fator econômico a produção de laranja e limão, é o segundo maior produtor da Bahia, além de possuir projetos de criação de abelhas, também é um dos maiores

produtores do estado neste setor, portanto a economia predominante do município é agrícola (INAHMBUPE, 2015).

O fato da economia local ter predominância nas atividades agrícolas justifica a necessidade de investimento na melhoria das condições de educação e ainda na perspectiva defendida pela Educação do Campo de vinculação com a produção de vida dos sujeitos do campo.

Vale também ressaltar que o Estado da Bahia possui uma distribuição geográfica por Território de Identidade¹⁶. Ao todo são 27 Territórios que agregam os 417 municípios do Estado, sendo o Município de Inhambupe integrante do Território de Identidade denominado “Litoral Norte e Agreste Baiano”.

Tomando como referência os 417 municípios do Estado da Bahia, Inhambupe está na 80ª posição do Produto Interno Bruto (PIB), apresentando um indicador de 225.827 no ano de 2011. (SEI, 2011). O município possui traço cultural forte em relação à vida do homem do campo, suas tradições e modos de produção, se situando entre os 90% dos municípios baianos que tem população abaixo de 50.000 habitantes (BAHIA, 2012. p.43).

A localização do município, próximo à cidade de Salvador (153 km) e da sede da Secretaria de Educação do Estado (SEC), bem como a disponibilidade e interesse da SEDUC pela pesquisa tornaram possível a coleta de dados e informações, fatos que facilitaram o desenvolvimento da dissertação.

É importante também destacar que o município de Inhambupe pertence a Diretoria Regional de Educação (DIREC¹⁷) 03 – Alagoinhas. Esse é um formato de

¹⁶ Segundo a SEPLAN, território de Identidade é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. é um padrão de regionalização que tem como base, além do espaço geográfico, a identidade cultural, social, política e as semelhanças econômicas específicas de cada região do Estado da Bahia (BAHIA, 2011).

¹⁷ Conforme o Regimento da SEC (Lei 8.970, de 05 de janeiro de 2004, em relação a esfera municipal de educação, podemos destacar o Art. 16 às Diretorias Regionais de Educação, unidades regionais da Secretaria da Educação, que têm por finalidade descentralizar as ações educacionais, sócio-educativas e comunitárias, no âmbito do Estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras e elenca dentre suas competências: II- promover e apoiar atividades educacionais desenvolvidas nas regiões por órgãos e entidades da Secretaria e outras instituições públicas de ensino; IV- coordenar e desenvolver ações de programação, acompanhamento, controle e avaliação das atividades educacionais, em articulação com as unidades da Secretaria, Coordenadores de Educação Estaduais e órgãos municipais de educação; XIV- promover a integração Estado-Município, no âmbito de sua atuação, em articulação com a Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (BAHIA, 2004).

estrutura de gestão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que se organiza em 33 DIREC. Cada DIREC é responsável pela descentralização da gestão da política educacional do Estado, na rede estadual bem como no apoio aos municípios da sua circunscrição. A Figura 3 ilustra o universo de atendimento da DIREC 03-Alagoinhas, DIREC a qual o município de Inhambupe está inserido.

Figura 3: DIREC 03 Alagoíhas



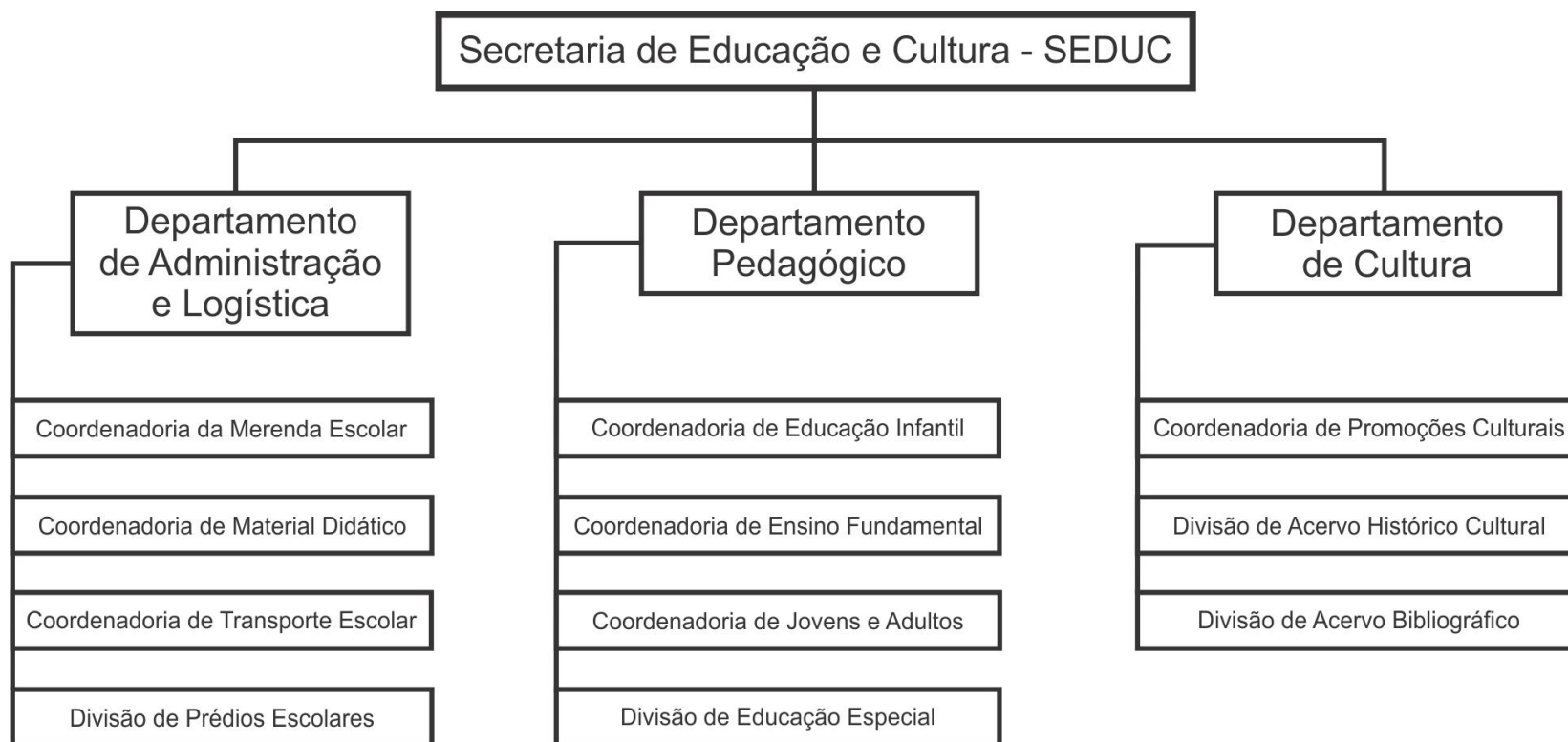
Fonte: SEC, 2012

A Secretaria da Educação do Município de Inhambupe (SEDUC) é responsável pelo desenvolvimento de programas, ações e projetos educacionais com recursos próprios ou em parceria com as instituições públicas de ensino (MEC, SEC, Universidades) e com outras instituições sociais, com objetivo da promoção do ensino de qualidade no município.

Segundo a Lei Nº 001, de 03 de abril de 2009, que dispõe sobre a Estrutura Administrativa do Município de Inhambupe:

[A] Secretaria Municipal de Educação e Cultura tem por finalidade organizar, supervisionar, pesquisar e planejar as atividades de ensino no Município; cuidar da instalação e manutenção de estabelecimentos municipais de ensino; acompanhar a execução do Plano Municipal de Ensino; realizar convênios com o Estado no sentido de definir uma política de ação na prestação do ensino fundamental, tornando mais eficaz a aplicação dos recursos públicos destinados à educação; organizar anualmente o levantamento da população em idade escolar procedendo sua chamada para a matrícula, realizar serviços de assistência educacional destinado a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar, desenvolver programas de orientação pedagógica, objetivando o aperfeiçoamento do professorado municipal dentro das diversas especialidades, buscando aprimorar a qualidade do ensino; desenvolver programas no campo do ensino supletivo em cursos de alfabetização e treinamento profissional (INHAMBUPE, 2009).

A Secretaria de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC) possui uma estrutura subordinada ao Secretário Municipal de Educação e Cultura, e está assim organizada: Departamento de Administração e Logística; Departamento Pedagógico e o Departamento de Cultura, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Estrutura da Secretaria de Educação de Inhambupe

Fonte: Elaboração Própria (2015)

Segundo informação da SEDUC, o Departamento de Administração e Logística é responsável pela folha de pagamento, emissão de contra cheque, frequência de gestores e professores, material didático, alimentação escolar, material de limpeza distribuído para escolas, reforma de prédio escolar e controle de uso do carro oficial. A SEDUC possui quatro departamentos: Coordenadoria de Merenda Escolar, Coordenadoria de Transporte Escolar, Coordenadoria de Material Didático e Divisão de Prédios Escolares.

O Departamento Pedagógico tem como finalidade planejar, coordenar e acompanhar a condução pedagógica dos processos educativos da educação Infantil e do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) do município. Possui quatro divisões, sendo elas: Coordenadoria de Educação Infantil; Coordenadoria de do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais); Coordenadoria de Jovens e Adultos e Coordenadoria de Educação Especial.

O Departamento de Cultura é responsável pelo desenvolvimento de projetos e eventos culturais das unidades escolares, bem como das atividades artísticas e esportivas nas escolas, tais como campeonatos, exposição de artes, música, dança, teatro e outras atividades correlatas. Este departamento possui três setores: Coordenadoria de Promoções Culturais; Divisão de Acervo Histórico Cultural e Divisão de Acervo Bibliográfico (INHAMBUPE, 2015).

No desenvolvimento das ações educacionais, o município não realiza ação pedagógica específica e diferenciada para os alunos do campo. A Secretaria da Educação do Estado também não possui articulação nem parceria com o município para implementação da política pública educacional para as populações do campo.

Mesmo assim, no sentido de fortalecer o regime de colaboração com os entes federados, segundo informações da SEC, o município de Inhambupe estabeleceu as seguintes parcerias com o MEC e com a SEC/PROAM: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁸; Assessoramento a elaboração e/ou adequação do Plano Municipal de Educação (PME, 2015 a 2025) e Plano de Ações Articuladas – PAR 2011/2014 (BAHIA, 2015).

¹⁸O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) uma iniciativa do MEC em parceria com estado e municípios, em regime de colaboração, cujo objetivo principal é promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Na Bahia o referido programa incorporou “O Pacto com Municípios pela Alfabetização”, com objetivos semelhantes na melhoria da educação básica nas escolas públicas estaduais e municipais da Bahia, com foco nos anos iniciais de escolaridade dos estudantes, o processo de alfabetização (Bahia, 2015).

Em relação ao PNAIC ressalta-se que a SEDUC implantou o programa em todas as escolas do ensino fundamental (series/anos iniciais), inclusive nas escolas ou classes multisseriadas. Contudo, esse programa não foi adaptado para as especificidades necessárias a Educação do Campo/escolas ou classes multisseriadas, por nenhum dos entes federados (MEC, SEC e SEDUC).

Embora nos dados apresentados pelo MEC, em relação ao PNAIC, reconheça as escolas ou classes multisseriadas o referido programa não as contempla de forma diferenciada, seja na formação dos professores, ou material disponibilizado, conforme apresenta a Tabela 6.

Tabela 6 - Números da Alfabetização no Brasil. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) (MEC/FNDE)

Números da Alfabetização no Brasil	
Nº escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	108.733
Nº de turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	400.069
Nº de matrículas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	7.980.786

Fonte: MEC (2013).

Já a SEDUC informa que desenvolve o Programa Mais Educação e Mais Cultura em parceria com o MEC, por meio de convênio. Em relação às parcerias externas a outras instituições públicas, a SEDUC firmou convênio também com a COPENER Florestal, o Projeto Chapada¹⁹, que visa à formação para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), tanto para professores que atuam na zona urbana como na zona rural (INHAMBUPE, 2015).

A SEDUC informou, em 2014, que o município possuía 66 unidades escolares de Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. Destas, 8 são urbanas e 58 rurais, sendo que 46 são escolas multisseriadas, o que evidencia a predominância de escolas rurais, e, dentro deste universo, as multisseriadas se sobressaem. Ainda possuindo quantitativo elevado dessas escolas, a Secretaria de Educação do município afirma que não desenvolve nenhum trabalho específico ou diferenciado para elas, seja ele de natureza pedagógica, tecnológica ou de infraestrutura, e que as escolas situadas na zona rural recebem o mesmo tratamento pedagógico das

¹⁹ O Projeto Chapada (PC) oferece formação continuada a professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipes técnicas municipais formando uma Rede Colaborativa de Aprendizagem. Na atualidade o projeto trabalha, além do Território Chapada, com mais 3 territórios colaborativos: Pratigi, Pernambuco e Semiárido, do qual Inhambupe faz parte.

escolas urbanas. Essa mesma situação é encontrada nos programas e projetos desenvolvidos (INHAMBUPE, 2014).

Outro fator importante a destacar no município de Inhambupe refere-se ao IDEB, composto de informações do fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho dos alunos na Prova Brasil, em que se observa que houve um crescimento nos resultados dos estudantes, de 1,4 em 2005 para 3,5 em 2013, superando, inclusive, a projeção esperada pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que era de 3,2, para 2013. Comparados com os resultados apresentados pelo Estado da Bahia, de 2,9 em 2005 para 4,3 em 2013, quando o projetado era de 3,5, para 2013, pode-se constatar que as escolas do município apresentaram taxas de crescimento semelhantes às do Estado, inclusive tomando como parâmetro as projeções definidas para ambos, como demonstra a Tabela 7.

Tabela 7 - Dados do IDEB do Ensino Fundamental (anos iniciais) na Bahia e no Município de Inhambupe

Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Estado da Bahia											
IDEB							Projeções				
Município / Estado	Rede	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
Inhambupe	Pública	1,4	2,5	3,1	3,8	3,5	1,6	2,4	3,0	3,2	3,5
Bahia		2,9	3,0	3,3	3,2	4,3	3,0	3,1	3,2	3,5	3,8

Fonte: Elaboração própria, baseada nas informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Coordenação de Avaliação (2013).

Contudo, ante os resultados que o IDEB apresenta, não é possível identificar as informações de desempenho das escolas do campo, visto que os dados mensurados não diferenciam o urbano do campo. Em relação às classes multisseriadas, os municípios da Bahia não participam da Prova Brasil, e nesse contexto, os estudantes dessa organização escolar em Inhambupe também não participam da referida avaliação. Assim, não é possível apresentar o desempenho dos estudantes do campo das escolas seriadas e das escolas ou classes multisseriadas (BAHIA, 2014). Estes aspectos sugerem falta de articulação de uma política pública que ainda persiste em ser uniforme, visto que, embora os estudantes do campo participem das avaliações externas, os resultados são organizados junto com os dos estudantes das escolas urbanas, o que gera informação única, o que não permite analisar se os estudantes do campo apresentam resultado menor, igual

ou melhor do que os estudantes das escolas urbanas. Essa mesma lógica se aplica para as classes multisseriadas.

Diante da realidade apresentada nessa seção ficou evidenciada a necessidade, por parte da SEDUC de Inhambupe, de atenção especial no sentido da implementação e gestão da política da Educação do Campo no município, pois o quadro de escolas do campo representa a maioria (58 escolas), se comparado com as urbanas (8 escolas). Essa constatação também se refere às escolas ou classes multisseriadas, por se constituir no objeto de estudo desta pesquisa e também por apresentar no universo das escolas do campo um quantitativo maior de instituições (46 escolas), se comparadas com as seriadas (12 escolas). A seguir, detalharemos as classes multisseriadas em Inhambupe na perspectiva da Educação do campo e no sistema de parceria estado e o município (INHAMBUPE, 2015).

1.3.1 A gestão das classes multisseriadas em Inhambupe

Para a construção de um diagnóstico sobre a gestão das classes multisseriadas na Educação do Campo em Inhambupe foram necessárias quatro visitas a essa localidade no período de outubro de 2014 a novembro de 2015. Nessas visitas foram feitas observações e realizados diálogos com os envolvidos diretamente na gestão da Educação do Campo: Secretária de Educação, técnicos do Departamento Pedagógico da SEDUC, especialmente os que atendem o ensino fundamental e gestores escolares das classes multisseriadas. Todas as informações resultantes desse movimento foram registradas em caderno de notas e sua sistematização caracteriza o texto que se segue.

Como vimos, na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Inhambupe (SEDUC), o Departamento Pedagógico não possui uma coordenação específica para atender a Educação do Campo. Os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de ações nos diversos segmentos de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos/séries iniciais e finais) e EJA, são os mesmos que atendem tanto a área urbana quanto a rural. Logo, são os mesmos profissionais que atendem às demandas das classes multisseriadas do município.

Segundo informações desse diagnóstico preliminar, a SEDUC não possui acompanhamento técnico pedagógico sistemático às escolas de classes multisseriadas. Embora sejam profissionais graduados na área de educação, nem

tem no seu quadro técnico profissionais qualificados para desenvolver ação pedagógica para educação do campo e, em especial para as classes multisseriadas. Assim, as atividades de condução pedagógica e administrativa são realizadas na sede do município de forma assistemática, na modalidade de reuniões, envolvendo os educadores tanto da zona rural como da zona urbana das escolas seriadas e multisseriadas.²⁰ Essas reuniões não são previamente definidas e também não possuem um plano de trabalho que indique a sua periodicidade. Geralmente ocorrem quando a Secretária de Educação ou a equipe técnica tem necessidade de dialogar com os dirigentes escolares ou professores.

Dentre as atividades pedagógicas realizadas pela Secretaria, a que prevê um planejamento prévio e mais elaborado é a realização da Jornada Pedagógica, que ocorre sempre no início do ano letivo com o objetivo de discutir a política educacional do município e o planejamento didático das escolas. Além desse, há também eventos cívicos ou educativos a serem realizados nas escolas pelos professores e alunos, a exemplo da Semana do Soldado, Semana do folclore, evento da Independência do Brasil etc.

Sobre os dados educacionais específicos do município, em 2015, Inhambupe possui na área rural 12 unidades escolares que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries/anos iniciais e finais) e EJA, na organização escolar seriada, com 12 dirigentes escolares, um para cada escola, 05 coordenadores pedagógicos, conforme apresenta o quadro 1 (INHAMBUPE, 2015).

Quadro 1 - Atendimento educacional às escolas do campo seriadas, no município de Inhambupe (2015)

Nº de Escolas	Nível de atendimento à Educação Básica	Nº de Gestores Escolares	Nº de Coordenadores Pedagógicos
12	Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries/anos iniciais e finais) e EJA	12	05

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pela SEDUC de Inhambupe (2015).

Em relação ao quadro docente o município possui 119 professores, sendo 13 professores para atender a Educação Infantil, 48 o Fundamental (séries iniciais) e 58 docentes que atendem o Fundamental (séries finais) de acordo com o que apresenta o quadro 2 (INHAMBUPE, 2015).

²⁰ Apenas excepcionalmente são feitas reuniões ou eventos exclusivos para os educadores das escolas do campo, sejam elas seriadas ou multisseriadas.

Quadro 2 - Atendimento educacional às escolas do campo seriadas, no município de Inhambupe, por professor/área de atuação (2015)

Nível de atendimento na Educação Básica	Nº de Professor
Total de Professores	119
Educação Infantil	13
Ensino Fundamental (séries iniciais) e EJA	48
Ensino Fundamental (séries finais) e EJA	58

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pela SEDUC de Inhambupe (2015).

Como podemos verificar no Quadro 3 o número de escolas multisseriadas situadas na área rural do município é bem maior em relação as escolas seriadas (12 escolas), apresentando 46 escolas com essa organização escolar, que atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) e EJA (Inhambupe, 2015).

Quadro 3 - Número de escolas ou classes multisseriadas do campo, no município de Inhambupe (2015)

Nº de Escolas	Nível de atendimento da Educação Básica por escola ou classes multisseriadas	
	Educação Infantil e o Ensino Fundamental (séries/anos iniciais)	EJA
46	41	5

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pela SEDUC de Inhambupe (2015).

No Quadro 4 apresentamos o número de professores e gestores que atuam nessas escolas ou classes multisseriadas, que comparados com as escolas seriadas é bem menor, considerando que o atendimento à Educação Básica é semelhante, excluindo apenas o ensino fundamental (anos finais). É possível verificar também que essas escolas não possuem o coordenador pedagógico para ajudar os professores nas orientações didáticas com vistas ao planejamento escolar (Inhambupe, 2015).

Quadro 4: Atendimento educacional às escolas do campo multisseriadas, no município de Inhambupe, por professor/área de atuação e gestor (2015)

Nº de Gestor Escolar	Nº de professor por nível da Educação Básica	
8	Educação Infantil	04
	Ensino Fundamental (séries/anos iniciais)	100
	EJA	05
Total de professores		109

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pela SEDUC de Inhambupe (2015).

A fim de ilustrar a concentração de escolas do campo na área rural do município de Inhambupe fez-se necessário apresentar também os dados das escolas localizadas no centro urbano do referido município, com atendimento a 8 escolas da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e EJA, com 131 professores. Cada unidade escolar, que funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), conta com a administração de 8 diretores e 8 vice-diretores, sendo 1 por escola e 4 coordenadores pedagógicos, sendo 2 para atender duas escolas cada e 2 que atendem 2 escolas individualmente, por serem escolas com número maior de salas de aula e de estudantes matriculados, conforme apresenta o quadro 5.

Quadro 5 - Atendimento educacional a educação básica das escolas urbanas no município de Inhambupe (2015)

Nº de Escolas	Atendimento aos níveis da Educação Básica	Gestor escolar		Coordenador pedagógico	Nº de Professores
		Diretor	Vice-diretor		
8	Educação infantil, Ensino Fundamental (inicial e final) e EJA	8	8	4	131

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pela SEDUC de Inhambupe (2015).

Apesar de a SEDUC investir na formação inicial e continuada dos professores de toda rede, oferecendo formação inicial e continuada por meio de parcerias com empresas públicas e privadas, os professores e gestores escolares não recebem formação específica para atender as especificidades das escolas do campo, em especial as classes multisseriadas. Esses espaços educacionais necessitam de formação diferenciada, a *práxis* pedagógica dessas classes requer atendimento prioritário, pois atendem, principalmente, os anos iniciais de escolaridade.

Nessa perspectiva, o município fez adesão, em 2013, ao PRONACAMPO/Escola da Terra, programa oferecido pelo MEC sob a coordenação da SEC/CEC, mas até o momento o município não foi contemplado no referido programa. O PRONACAMPO/Escola da Terra visa oferecer para as escolas do campo, do primeiro segmento do ensino fundamental/escolas ou classes multisseriadas, formação continuada de professores, material didático e acompanhamento pedagógico às escolas integrantes do programa. É uma ação educacional que utiliza o regime de cooperação técnica entre os três entes federados, atribuindo responsabilidades à União, Estado e Municípios. Isso reforça a

difículdade da CEC em garantir as estratégias governamentais necessárias ao pleno desenvolvimento da Educação do Campo, tendo em vista a parte que lhe cabe na parceria estado/município.

Em relação às condições de infraestrutura e de funcionamento das escolas localizadas na zona rural do município, esta é mais precária do que as das escolas da zona urbana, sendo que nas classes multisseriadas essa situação é mais agravante. Em algumas escolas faltam mobiliário escolar adequado e em condições de uso, material didático específico, funcionários de limpeza, merendeira, espaço adequado para preparo da alimentação, prédio escolar em más condições de uso etc.

Embora a SEDUC tenha se empenhado em modificar a realidade atual, visto que identificou essa realidade no MEC/Plano de Ação Articulada (PAR)²¹ e já tenha começado a receber benefícios dos programas do Governo Federal, tais como ônibus escolar, mobiliário, sala multifuncional, formação de professores etc, a situação segue a mesma lógica de dificuldade. Essas informações não estão sistematizadas pela SEDUC de Inhambupe, apenas são citadas de forma genérica pela equipe técnica da Secretaria citada.

Mesmo com todos os obstáculos que o município enfrenta, a SEDUC vem concentrando esforços para atender e adequar às classes multisseriadas em suas necessidades em parceria com os entes federados²². Para tanto, implementou alguns dos programas disponibilizados pelo Governo Federal, em parceria com a SEC, que beneficiam todas as escolas cadastradas no Censo Escolar/Campo. Dentre esses programas, estão o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE interativo/Escolas do Campo), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) e Programa Nacional do Transporte Escolar (Pnate) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae).

O Quadro 6 ilustra as ações e programas desenvolvidos pela SEDUC, em parceria com o MEC e a SEC, pactuados sob o regime de colaboração dos entes

²¹O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012 (Fonte: MEC/FNDE, 2007).

²²As parcerias estabelecidas pela SEDUC com a SEC e o MEC fazem parte das ações de fortalecimento do sistema de colaboração dos entes federados, conforme prevê a CRFB/88, art. 211, § 4º e o art. 214 e na LDBN/96, no art.5º § 1º e no art. 8º da mesma Lei.

federados. Vale ressaltar que dos programas relacionados apenas cinco (Pronacampo Escola da Terra, PDDE interativo/Escolas do campo, Pnae, Pnat, PNLD Campo) estão contextualizados com a concepção da Educação do Campo, e destes, apenas um é específico para o ensino fundamental/escolas ou classes multisseriadas (Pronacampo/Escola da Terra). Contudo, embora o município tenha feito adesão ainda não foi contemplado pelo referido programa.

Quadro 6 - Ações ou Programas de apoio à SEDUC de Inhambupe, no regime de colaboração entre os Entes Federados

Ação ou Programa	União	Estado	Município
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	MEC e Universidades Federais (UFBA) e (UFRB)	SEC/PROAM e Universidade Estadual (UNEB)	SEDUC/ Inhambupe (BA)
Projeto de Assessoramento à Elaboração/Adequação de Planos Municipais de Educação (PME) - 2015 a 2025.	MEC	SEC/PROAM	
Assessoramento à elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR)	MEC/FNDE		
Pronacampo/Escola da Terra ²³	MEC/SECADI	SEC/CEC	
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE interativo/Escolas do Campo).	MEC/FNDE		
EMITEC	-	SEC/Gabinete	
Pnae	MEC/FNDE	SEC/SUPEC	
Pnat	MEC/FNDE		
PNLD Campo	MEC/FNDE	SEC/SUDEB	

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2015).

Todos esses programas também são disponibilizados para as demais escolas públicas brasileiras. Como as escolas do campo e as classes multisseriadas possuem características e demandas muito específicas, seria esperado um aparelhamento maior do município e do estado no sentido de incentivar e organizar um movimento de adesão a esses e outros programas que possam viabilizar recursos para essas especificidades, mas, como já mencionado, não há um órgão ou setor que tenha incumbência semelhante em Inhambupe.

Essa seção objetivou descrever a forma como está organizada a gestão das classes multisseriadas na Educação do Campo no município selecionado como caso para estudo. O que se observa, entretanto, é que não existe uma estrutura específica para pensar e gerir essa forma de enturmação, de agrupamento de

²³Embora o município tenha feito adesão a esse programa, ainda não foi contemplado.

alunos, nem tampouco a Educação do Campo em Inhambupe. Na seção seguinte, faremos um apanhado dos principais aspectos descritos nesse primeiro capítulo afim de elencar a parceria entre o estado a Bahia e o município de Inhambupe no tocante às classes multisseriadas na Educação do Campo.

1.4 Considerações sobre a parceria entre estado e município na gestão das classes multisseriadas na Educação do Campo em Inhambupe

Esse primeiro capítulo teve por objetivo uma descrição dos principais aspectos que envolvem as classes multisseriadas no município baiano de Inhambupe, principalmente os elementos ligados à sua gestão por meio do regime de colaboração estado-município. No âmbito do caso selecionado para estudo, delimitou-se com base nessa descrição a seguinte questão de pesquisa: de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo no município de Inhambupe? Para responder a essa questão, no entanto, é necessária uma pesquisa de campo que envolva os sujeitos diretamente ligados a essa gestão e à parceria nela envolvida. Essa pesquisa será descrita e analisada no próximo capítulo. Para finalizar nosso diagnóstico, porém, será desenvolvida aqui uma breve discussão sobre os principais aspectos que podem ser captados da descrição apresentada.

O diagnóstico feito a partir das visitas à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) sugere que esta vem desenvolvendo, gradativamente, a política da Educação do Campo, a partir da legislação que a ampara, e o apoio do MEC, por meio da implantação e implementação de programas e ações pactuadas entre as duas instituições parceiras. Contudo, é perceptível que essas ações estão dispersas e fragmentadas nos diversos setores da SEC, ressaltando que em sua estrutura existe um setor específico para desenvolver a política educacional para essa modalidade de ensino, a Coordenação de Educação do Campo (CEC).

Outro ponto a destacar é que a SEC não promove tratamento específico e diferenciado para as escolas do campo da rede estadual. Falta apoio também aos sistemas municipais no atendimento ao ensino fundamental do campo/classes multisseriadas, considerando ser esse o maior universo educacional na área rural baiana com 13.518 turmas multisseriadas (MEC/INEP, 2014).

Por outro lado, a CEC vem empreendendo esforços no sentido de apoiar o desenvolvimento da política e gestão da educação das populações do campo, como a elaboração de alguns documentos, em fase de publicação, são eles: as “Diretrizes Estaduais da Educação do Campo”, os “Referenciais Político-Pedagógicos para as Escolas Públicas do Campo/Anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado da Bahia” e o “Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia”. Ainda tem investido em atividades pontuais relacionadas à Educação do Campo para atender às demandas dos movimentos sociais, a exemplo da EFA, MST, MOC, entre outros (BAHIA, 2014).

Ainda em relação às classes multisseriadas, a SEC/CEC, numa parceria com o MEC e municípios baianos, implementou, em 2013, um programa que visa formação de professores, monitoramento às escolas e fornecimento de material didático para atender as necessidades do ensino fundamental do campo/classes multisseriadas, o Pronacampo/Escola da Terra²⁴, sendo que o universo atendido não é representativo, considerando que a Bahia possui 417 municípios, destes, 325 fizeram adesão ao referido programa, mas apenas 6 foram atendidos em 2014 e 17 estão sendo atendidos em 2015.

Em relação a Secretaria de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC) vale ressaltar que a gestão para educação do Campo, em especial para as classes multisseriadas, não ocorre considerando essa especificidade em conformidade com as recomendações do CNE, nem atende as orientações do MEC.

É certo que a oferta de ensino fundamental/classes multisseriadas ocorre. Porém a infraestrutura das escolas é precária, professores e gestores com formação inadequada, equipe técnica do Departamento Pedagógico da SEDUC não é preparada para atender a essas escolas e, em síntese, a SEDUC não identifica essas necessidades, afim de demandar para o MEC e a SEC. Embora a SEDUC tenha feito adesão ao Pronacampo/Escola da Terra, o município ainda não foi contemplado pela SEC/CEC, e mesmo assim, não há um acompanhamento da SEDUC sobre a operacionalização do referido programa junto a SEC.

Outro ponto importante refere-se as informações fornecidas pela SEDUC (2015). Não foi evidenciado o controle dos dados municipais, sugerindo fragilidade e

²⁴Pronacampo/Escola da Terra – Programa oferecido pelo MEC em regime de colaboração com os entes federados e específico para atendimento ao ensino fundamental do campo (classes multisseriadas).

fragmentação na gestão, onde cada técnico detém uma informação. Não foi possível identificar os instrumentos de controle de dados da Educação do Campo na SEDUC. Assim, as informações foram adquiridas considerando a memória da equipe técnica da SEDUC. Embora na estrutura da SEDUC tenha setores definidos, ficou perceptível a falta de interlocução entre os departamentos e ausência de organização institucional nos procedimentos de gestão.

Assim, observamos que tanto a SEC como a SEDUC possuem um modelo de gestão indefinido, pois não dominam suas informações, não possuem dados sistematizados e, quando os tem, não fazem o tratamento dessas informações. Os setores existentes não lidam com as especificidades educacionais, nesse caso aqui nos referimos à SEDUC e as classes multisseriadas, o que compromete a gestão das políticas públicas educacionais para as populações do campo, e pode interferir no desenho da gestão dessas políticas e da compreensão das suas necessidades para consubstanciar o sistema de colaboração com os entes federados.

Essa é uma primeira constatação com base nos estudos realizados e nos documentos analisados. O capítulo II, onde será realizada as análises dos dados coletados na pesquisa de campo poderá confirmar ou não essas impressões.

Uma realidade que foi constatada ao pesquisar os dados foi a sua representação. Quantificar as escolas do campo, as classes multisseriadas é complexo, visto que as fontes institucionais (INEP, SEC) apresentam dados que divergem. Algumas instituições trazem a matrícula de alunos, outras sobre número de escolas, em anos diferentes, pois não existe uma uniformidade no tratamento dessas informações. Outra situação refere-se à divergência na denominação das escolas ou classes multisseriadas ao serem apresentados os dados, pois são várias as formas de tratamento: classes multisseriadas; turmas multisseriadas, escolas multisseriadas ou mesmo escolas mistas (atendimento escolar a turmas seriadas e multisseriadas). Essa forma indefinida, sem estabelecer um consenso na denominação dificulta a visualização e comparação dos dados.

Por fim, nesse capítulo, foram pesquisadas e analisadas informações disponíveis tanto na Secretaria da Educação do Estado, como no município de Inhambupe (SEDUC), estudados no período de 2014 e 2015. O propósito foi utilizar essas informações e analisá-las a fim de subsidiar a pesquisa.

O capítulo II deste trabalho, “Compreendendo a gestão das classes multisserias: a parceria estado-município” objetiva compreender como se tem

articulado a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEC) com o município de Inhambupe, para atender às escolas ou classes multisseriadas deste município, utilizando o sistema de colaboração com os entes federados. Para tanto, foi realizado um estudo teórico e uma pesquisa de campo essenciais para análise do problema da pesquisa.

2 COMPREENDENDO A GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIAS: A PARCERIA ESTADO-MUNICÍPIO

No capítulo I foi descrita a política educacional para os povos do campo e a gestão dessa política pela SEC, tendo em vista a Secretaria de Educação e Cultura do município de Inhambupe (SEDUC), na perspectiva do sistema de colaboração dos entes federados (estado-município). Para tanto, fez-se necessário aprofundar o estudo no sentido de compreender os conceitos que alicerçam a gestão educacional voltada para os sistemas de ensino e da Educação do Campo/classes multisseriadas, bem como a efetividade ou não do sistema de parceria entre os entes federados.

Dessa forma, foi desenvolvida pesquisa exploratória, em que foram entrevistados os responsáveis pela Educação do Campo/classes multisseriadas da SEC (SUDEB, CEC e PROAM) e da SEDUC (Secretária de Educação). Logo, este segundo capítulo está organizado em três seções, a saber: 2.1. “Referencial teórico”, 2.2. “Aspectos metodológicos” e 2.3. “Apresentação e análise dos dados”.

A primeira seção do capítulo está subdividida em duas subseções, são elas: 2.1.1. “A gestão da Educação do Campo” e 2.1.2. “Classes multisseriadas: perspectivas e desafios”. Essas subseções analisam o arcabouço teórico que visa compreender a gestão das classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo e a parceria estado-município, a fim de subsidiar a interpretação das informações coletadas na pesquisa. A intenção é estabelecer uma relação dialógica entre o cenário apresentado no capítulo I, a teoria estudada e os resultados apurados na pesquisa.

Nas últimas seções, 2.2. “Aspectos metodológicos” e 2.3. “Apresentação e análise dos dados”, foi descrita a metodologia empregada na pesquisa, apresentados os atores da Educação do Campo/classes multisseriadas que foram entrevistados, além da análise das informações e dados coletados nas visitas à SEDUC e pela aplicação dos instrumentos de pesquisa de campo (entrevistas), bem como as informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e pela Secretaria de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC). A seção 2.3. “Apresentação e análise dos dados” ficou subdividida em três subseções, são elas: 2.3.1 “Como a gestão da

educação do campo está organizada na SEC”; 2.3.2. “A parceria estado-município” e 2.3.3 “Desafios na gestão das classes multisseriadas”.

Os resultados das análises inscritas em todas estas sessões indicaram caminhos para construção de um plano de intervenção, proposto no capítulo III desta dissertação.

2.1 Referencial teórico

Esta sessão apresenta o referencial teórico estudado a fim de fornecer subsídios que possam orientar a análise das informações coletadas, no sentido de identificar de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo no município de Inhambupe?

Está referendado por autores que pesquisam sobre a gestão, sistema de colaboração dos entes federados e as classes multisseriadas. Nesse sentido, foram organizadas duas subseções que se complementam, sendo que a primeira ressalta modelos de gestão, com destaque para a gestão democrática e participativa e discute a parceria estado-município. A segunda teve como destaque a organização das classes escolas ou multisseriadas os desafios e possibilidades, nas diversas dimensões escolar: acesso, infraestrutura, pedagógica, formação dos professores, bem como formas de superação dos desafios que essa organização pedagógica apresenta.

2.1.1. A gestão da Educação do Campo

Pensar a Educação do Campo sob a ótica da gestão é buscar compreender qual modelo de gestão é necessário para organizar este tipo a educação e que dê conta de sua diversidade, seja ela cultural, geográfica, social, econômica, ético racial, entre outras. É também definir um modelo de gestão que possibilite a relação dialógica entre governo, sujeitos do campo e seus organismos sociais. Assim, o estudo dos modelos apresentados pela administração pública nos aponta a gestão democrática como caminho, o que é reafirmado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Para discutir o tema em questão foi necessário, além de dialogar com a gestão democrática, prenunciada na Constituição, citar alguns modelos existentes na administração pública ao longo da história e ainda existente nos modelos da gestão, especialmente o patrimonial e o burocrático. Oliveira (2013) destaca, na administração pública, a evolução de alguns desses modelos.

[...] ao apresentamos a evolução desse campo por meio de quatro modelos – patrimonial, burocrático, gerencial e societal –, notamos que os dois primeiros emergem de sua elaboração teórica. Além disso, podemos argumentar que os modelos patrimonial e burocrático são construtos “fortes”, enquanto os demais se qualificam como tênues (OLIVEIRA, 2013, p. 14).

No caso aqui estudado vamos dialogar com a gestão democrática e participativa, do ponto de vista do modelo da gestão social, por considerar ser esse um modelo que mais se aproxima dos princípios e fundamentos da Educação do Campo, pois pressupõe uma gestão dialogada com seus protagonistas, sejam eles institucionais ou dos organismos sociais.

Para isso, fez-se necessário compreender a gestão democrática tratada no ordenamento jurídico do Brasil, a partir da Constituição de 1988, que passou a propugnar pela gestão democrática na administração pública por meio da efetivação do Estado de Direito. Para tanto, as instituições públicas deverão criar mecanismos para materialização da gestão democrática, por meio da criação de instâncias colegiadas ou equivalentes, em conformidade com o que determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no artigo 206, inciso VI²⁵. Do mesmo modo, a LDB 9394/96, apresenta, no artigo 3º, inciso III²⁶ e o PNE 2014 – 2024, artigo 2º, inciso VI (com destaque para o artigo 1 e suas três metas)²⁷, que definem o princípio da gestão democrática no cenário educacional. Em relação à Educação do Campo, temos a Resolução CNE/CEB, nº 1, artigo 10º e artigo 14º.²⁸, que orientam nesta direção e

²⁵ CRFB/1988, art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...].

²⁶ LDB – Lei nº 9.394/96 - Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e no Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...].

²⁷ PNE 2014-2015 – Lei nº 13.005/2014. Art. 2º São diretrizes do PNE, [...] VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...].

²⁸ Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que

ratificam a importância de intensificar, na educação, os processos democráticos. Segundo Cury (2002):

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de política dos governos. Os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia. Tal é o caso dos múltiplos conselhos hoje existentes no âmbito de controle e fiscalização de recursos obrigatórios para a educação escolar, da merenda e de outros assuntos. Tal é o caso também dos orçamentos participativos em diversos municípios do país. É nesse sentido que a gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intra-escolares como os Colegiados, o Conselho da Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação [...] (CURY, 2002, p. 172).

Como vimos, a gestão democrática e/ou participativa compõe um dos princípios constitucionais que dão sustentação a um projeto de educação pública de qualidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que a gestão democrática implica num processo de participação coletiva e colegiada. Assim, a gestão democrática aqui tratada perpassa pelos princípios da administração pública (BRASIL, 1988)²⁹, que são: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e a eficiência. Conforme afirma Cury (2002):

[...] A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência [...]. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática [...]. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. [...] Por que o concreto [...] é o que nasce com e que cresce com o outro. Esse caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas e em nossas escolas [...] (CURY, 2002. p.173).

Portanto, pensar na gestão democrática é pensar nas possibilidades de acioná-la no campo da educação, e, aqui especificamente, como exercitá-la para gerenciar a Educação do Campo nos sistemas de ensino.

possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

²⁹ CRFB/1988. Art. 37.A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (EC no 18/98, EC no 19/98, EC no 20/98, EC no 34/2001, EC no 41/2003, EC no 42/2003 e EC no 47/2005).

O modelo de gestão social apresentado por Tenório (2005) foi aqui tomado como uma possibilidade de exercício da gestão democrática e participativa na construção e gestão da política educacional para os povos do campo, pela natureza em que ela se configura, quando propõe a escuta, a discussão, a proposição e definição de soluções para os problemas educacionais, numa ação colegiada entre os sistemas de ensino e a sociedade civil organizada, para configuração, implementação e avaliação desta política educacional.

[...] entenderemos gestão social como o processo gerencial dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação (ação que possa ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não-governamentais). O adjetivo social qualificando o substantivo gestão será entendido como o espaço privilegiado de relações sociais em que todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação (TENÓRIO, 2005, p. 102).

A Gestão Social é uma possibilidade para orientar a implementação de políticas públicas, que devem ser materializadas pelo setor público "no chão da escola", visto que esse conceito de gestão tem como premissa o diálogo entre os atores, representados pelo Estado e pela sociedade civil organizada - ONGs, associações, sindicatos, entre outros (TENÓRIO, 2005, p. 103).

Esse modelo de gestão traz como forma a interlocução entre os diversos atores sociais, em contraponto ao modelo gerencial, que foca nos meios e nos fins, demonstrando uma relação autoritária, hierarquizada, fechada ao diálogo, o que não a torna adequada as instâncias representativas da sociedade e ao poder público, que necessita atender as demandas sociais, se não alcançando a sua totalidade, pelo menos a sua maioria. Aqui, o "resultado" não é o lucro e sim a compreensão da necessidade coletiva.

Gestar políticas públicas num Estado democrático significa responder às demandas sociais identificadas na perspectiva da pluralidade dos sujeitos, que passam a assumir o papel de protagonistas das ações coletivas, indo ao encontro da Educação do Campo. O modelo da Gestão Social têm maior possibilidade de atendimento por se constituir num conceito gerencial, que visa atingir o maior número possível de pessoas da sociedade, fundamentada numa racionalidade comunicativa, de inclusão, da participação, da negociação e na interação de caráter emancipatório, que ocorre em espaços de interação e interlocução dos diversos atores para a busca de alternativas concretas, identificadas e deliberadas nessa

construção coletiva, que podemos chamar de cidadania deliberativa. É uma tarefa relativamente nova, desafiadora, que busca enfrentar as exigências da contemporaneidade.

Paula (2005) apresenta as três dimensões como elementos da gestão social, são eles: a econômico-financeira; a institucional-administrativa e a sociopolítica.

[...] a dimensão econômico-financeira, que se relaciona com os problemas do âmbito das finanças públicas e investimentos estatais, envolvendo questões de natureza fiscal, tributária e monetária; 2) a dimensão institucional-administrativa, que abrange os problemas de organização e articulação dos órgãos que compõem o aparato estatal, como as dificuldades de planejamento, direção e controle das ações estatais, e a questão da profissionalização dos servidores públicos para o desempenho de suas funções; 3) a dimensão sociopolítica, que compreende problemas situados no âmago das relações entre o Estado e a sociedade, envolvendo os direitos dos cidadãos e sua participação na gestão (PAULA, 2005, p. 40).

E ainda, segundo Paula (2005), a vertente societal possui quatro elementos que lhe dão suporte, sendo eles: Nova visão do desenvolvimento; Concepção participativa e deliberativa e a gestão social; Reinvenção político-institucional e Novo tipo de gestor público (PAULA, 2005, p. 4)

Esses elementos podem servir como parâmetro para a gestão social. Segundo Paula (2005), os dois primeiros fortalecem a participação cidadã, na dimensão de suas representações enquanto organismos sociais, com autonomia nas suas reivindicações, potencializando a criatividade desses para soluções dos problemas sociais que contam com pouco recursos financeiros, o que pode contribuir para a gestão das instituições públicas.

[...] Nova visão do desenvolvimento [...] existem indícios de compartilhamento enfáticos na qualidade de vida e na expansão das capacidades humanas. A busca de soluções criativas para problemas da sociedade com escassez de recursos que poderão ser resolvidos com o estímulo ao potencial produtivo e a participação cidadã são presentes. [...] Concepção participativa e deliberativa e a gestão social [...] é uma concepção participativa e deliberativa da democracia e a gestão social. [...] A gestão pública societal incentiva a criação de organizações com participação popular intensiva e com autonomia para reivindicar seus interesses peculiares sem a tutela e a centralização das decisões no aparelho do Estado. Organizações que agregam variados canais de participação e possam estabelecer interação inovadora com a esfera municipal, estadual e federal [...] (PAULA, 2005, p. 5).

Em relação aos dois últimos elementos, referem-se à necessidade que a gestão pública tem de reformular o modelo convencional, cuja orientação é a criação

de espaços coletivos de consulta e deliberação da sociedade civil organizada, para discutir e definir a implementação das políticas públicas necessárias que atendam às necessidades sociais, bem como os instrumentos de controle social. Exige-se um gestor qualificado capaz de conduzir esse processo. Paula, (2005) afirma que há necessidade de gestor “capaz de pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar” (PAULA, 2005, p.170). A autora apresenta que:

Reinvenção político-institucional. [...] O desejo de participar, por si só, não é suficiente para uma gestão pública social, que demanda institucionalização e uma reformulação do aparato estatal. A reinvenção político-institucional do Estado experimenta atualmente algumas configurações, como os Fóruns Temáticos, Conselhos de Políticas Públicas e Orçamento Participativo. São ambientes institucionais de deliberação sobre questões de interesse público nos quais diversos integrantes da sociedade expõem suas demandas e desejos em sistemas de negociação de caráter públicos e transparentes, contrapondo a tradicional prerrogativa monopolista do Estado de formular e controlar as políticas públicas. [...] Novo tipo de gestor público. [...] Trata-se do gestor público qualificado capaz de compreender e interferir nas áreas de saúde, educação, habitação, entre outras. A problemática na formação dos gestores públicos [...] Estes gestores deverão analisar criticamente as condições econômicas, culturais e políticas das populações e comunidades que atuam. O domínio de técnicas e programas administrativos complexos não é suficiente para a presente abordagem. Devem ser estratégicos, reflexivos, incentivadores da participação, cooperativos e solidários para conviver com a complexidade dos fenômenos sociais. Em tese, com habilidades apuradas de negociação para transitar entre o gerencial e político em contextos democráticos e de participação comunitária (PAULA, 2005, p. 6).

Dentre os modelos utilizados pela gestão, há indícios de possibilidades de aplicabilidade nas políticas educacionais visto que a educação contemporânea já reúne em si elementos que vão ao encontro dos princípios da gestão democrática, como o diálogo, a pluralidade, a coletividade, a participação, a escuta, a inclusão social, a criação de fóruns temáticos, enfim a cidadania deliberativa, os instrumentos da gestão democrática e participativa. A Gestão Social estabelece a interconexão entre sociedade e Estado e essas relações são o foco da administração pública.

Trazendo essa discussão para o estudo aqui realizado, podemos identificar como indícios da vertente societal na gestão de Educação do Campo a criação da Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), em 2013, pelo Ministério de Educação (MEC), espaço de interlocução entre o Estado e organismos sociais, bem como a participação de algumas representações sociais constituídas, que contribuem no fomento da pauta governamental da política da Educação do Campo, a exemplo do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no âmbito

Federal, o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC), no âmbito do estado da Bahia, entre outros.

Outro ponto a destacar está no regime de colaboração dos entes federados, visto que o Brasil está organizado politicamente sob a ótica do federalismo. A Constituição de 1988, embora preserve a autonomia de cada unidade (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) necessita de articulação para que as políticas funcionem. Nesse sentido, os artigos 1º³⁰ e 18º³¹ da Constituição referendam a autonomia dos entes federados, incluindo aí os municípios que passam a adquirir poder institucional. Essa mudança que o estado brasileiro passou, especialmente a partir da Constituição Brasileira de 1988, remodela os papéis dos entes federados ao instituir espaços de participação popular como *lócus* de diálogo entre os organismos público e social no sentido de exercitar a cidadania.

A Constituição reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pelos entes federados e:

[...] ao se estruturar assim o faz sob o princípio da cooperação, de acordo com os artigos 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I. Percebe-se, pois, que ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias dos mesmos [...]. (CURY, 2002, p.170).

O autor apresenta ainda que o meio encontrado para permear as relações entre as instâncias de governo foi o regime de colaboração.

[...] A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indica que, nesta Constituição, a acepção de sistema se dá como sistema federativo por colaboração, tanto quanto de Estado Democrático de Direito. Esta abertura, contudo, no campo da interpretação do texto legal, dada a complexidade da teia de relações que se estabelecem, é também fonte de incertezas [...] (CURY, 2002, p.170).

Nessa mesma perspectiva, conforme o ordenamento jurídico-administrativo do Brasil, o parecer CNE/CEB nº 30/2000, define os sistemas de ensino como:

³⁰ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito [...]

³¹ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

Sistemas de ensino são os conjuntos de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes [...] (BRASIL, 2000).

Ainda conforme Parecer CNE/CEB nº 30/2000, a Constituição brasileira esclarece ainda sobre o regime de colaboração, a saber:

O art. 211, § 1º esclarece o regime de colaboração, no que toca à União, por meio de um papel redistributivo, supletivo e equalizador com assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. O § 2º se volta para os Municípios que atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. O § 3º esclarece que os Estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente também no ensino fundamental e no ensino médio. Assim, se uns e outros atuam prioritária e concorrentemente no ensino fundamental, eles podem se articular sob formas escolhidas que representem a consecução dos objetivos maiores (BRASIL, 2000).

Considerando os elementos aqui tratados no que se refere à gestão da educação pública, o sistema de colaboração dos entes federados se constitui na possibilidade para otimizar os esforços e recursos financeiros e técnicos tendo em vistas a implementação das políticas educacionais no Brasil. No âmbito da Educação do Campo, devido aos seus aspectos específicos que a tornam diversa, complexa, é preciso fortalecer o regime de colaboração com a finalidade de reunir esforços no processo de operacionalização de ações e programas específicos para esta modalidade de ensino.

Portanto, a gestão democrática e participativa, bem como o sistema de parceria dos entes federados, se bem implementados, potencializam a ação educacional para enfrentar os desafios que limitam o acesso dessas populações ao direito a educação com equidade.

Diante do exposto e considerando os princípios que orientam a Educação do Campo, a gestão na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) deve ser conduzida tendo como princípio a gestão democrática. Para tanto, deve criar espaços de diálogo internos e externos, para analisar, discutir e buscar alternativas para implementação da política pública educacional para os povos do campo, pesando as orientações nacionais e as demandas locais. Do mesmo modo, no atendimento ao sistema de colaboração estado-município, faz-se urgente promover

o diálogo com as instâncias municipais de educação no sentido de fortalecer a gestão das classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo.

2.1.2. Classes multisseriadas: perspectivas e desafios

A oferta do ensino fundamental às populações do campo vem-se constituindo num desafio para os sistemas públicos de ensino, especialmente para os sistemas municipais, em virtude de fragilidades que vão desde a sua organização pedagógica – a maioria são escolas ou classes multisseriadas –, formação de professores, acesso e permanência dos estudantes, até a precariedade do prédio escolar.

Na Região Nordeste e, no nesse contexto, na Bahia, a organização pedagógica multisseriada é uma realidade, principalmente nas comunidades rurais, que apresentam o maior contingente de escolas do campo. Muitas dessas são escolas ou classes multisseriadas. Segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec):

[...] na Bahia e no Piauí, são essencialmente rurais e a maioria de suas escolas concentrava-se no campo, com turmas multisseriadas. Na verdade, com exceção de dois municípios, foi quase impossível diferenciar os espaços urbano/cidade do rural/campo, tanto por suas características geográfico-ambientais, quanto pelos inúmeros vínculos da própria cultura que se evidenciavam em cada uma das localidades, até mesmo suas economias, essencialmente alicerçadas na utilização direta de recursos naturais (CENPEC, 2009, p. 76).

A geografia das áreas rurais, com baixa densidade populacional, moradia quase que isolada, com casas distantes uma das outras e o deslocamento precário das pessoas que habitam essas regiões, dificulta a oferta do ensino fundamental seriado aos moradores das comunidades rurais. Para assegurar educação a essas populações configurou-se um formato pedagógico específico e diferenciado, denominado de escolas, turmas ou classes multisseriadas, “[...] em substituição aos termos “escola isolada”, “escola unidocente”. [...] (SANTOS, 2015. p. 138-139), denominação anterior a multissérie. Essas escolas “[...] estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série” (HAGE, 2011, p. 99).

Segundo Teruya, Walker, Nicácio e Pinheiro (2013), o termo multisseriado teve como modelo referencial a escola urbana, organizada anteriormente por série escolar, e que foi reorganizada, a partir de 2006, (Lei nº 11.274) em anos escolares do Ensino Fundamental.

A modalidade multisseriada se constitui em uma forma predominante de oferta do ensino fundamental no meio rural [...] no entanto, as classes multisseriadas parecem relegadas a um patamar inferior ou quase inexistente nas discussões das políticas públicas sobre a prática pedagógica e na formação dos docentes que atuam nesse tipo de ensino. Esse fato é comprovado pela escassez de publicações sobre o assunto e pelas estatísticas que compõem o censo escolar oficial (TERUYA, WALKER, NICÁCIO, PINHEIRO, 2013, p. 565).

A precariedade nas condições físicas e de funcionamento das escolas ou classes multisseriadas é diversa, além da estrutura inadequada dos prédios escolares temos a escassez dos recursos pedagógicos e tecnológicos; a falta ou inapropriação do transporte escolar; as condições precárias das estradas que dão acesso aos espaços escolares; a falta ou a baixa qualidade da água oferecida a estudantes e professores; a escassez dos dados oficiais (censo escolar) referentes ao quantitativo de alunos e escolas do campo e multisseriadas; entre outros.

O fato de boa parte das pequenas escolas multisseriadas estar localizada em comunidades de difícil acesso reforça a complexidade do atendimento para as secretarias de educação [...] para a conquista da qualidade no ensino e aprendizagem do campo, em razão dos seguintes fatores: dificuldade em se manter um grupo estável de professores; isolamento em que as escolas e professores são mantidos; diversidade etária e de níveis escolares entre os alunos (indo da Educação infantil à quarta série do Ensino Fundamental); ausência de material didático-pedagógico apropriado; precariedade da infraestrutura das escolas; dificuldades para se fazer o acompanhamento e o apoio pedagógico em virtude das longas distâncias, más condições das estradas e falta de meios de transporte.[...] (CENPEC, 2009, p.79).

As escolas ou classes multissérie, na sua maioria, possuem infraestrutura precária, funcionando algumas vezes em espaços improvisados da comunidade, muitas vezes apresentam sala de aula única, com professor unidocente para atender, num mesmo espaço, alunos de diversos anos do ensino fundamental. Segundo Hage:

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de

aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário etc (HAGE, 2011, p.100).

Outro fator que merece destaque refere-se sobre a forma de ingresso de muitos dos professores nas redes de ensino, o que promove a instabilidade profissional, além da mobilidade dos professores que atuam nessas escolas ou classes, pois muitos destes são “[...] temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade (HAGE, 2011, p. 100).

Sobre as condições que os professores enfrentam na condução do trabalho pedagógico, podemos afirmar que lhes faltam a formação específica para lidar com a diversidade que as escolas ou classes multisseriadas apresentam. O formato pedagógico utilizado geralmente é a transposição do modelo urbano, a seriação/ano escolar.

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente (HAGE, 2011, p.100).

Ainda sobre o trabalho pedagógico, os professores não recebem orientação necessária dos sistemas de ensino para condução da ação docente e, muitas vezes, nem o acompanhamento sistemático dos seus técnicos. A condução desse processo está centrada nos instrumentos que dispõe, ou seja, na reprodução parcial do modelo urbano, apresentado de forma fragmentada, com aproveitamento de algumas técnicas e conteúdos descontextualizados da realidade local, o que contraria os princípios e fundamentos da Educação do Campo. Nesse sentido, os

professores se sentem inseguros e incapazes na condução do processo educativo escolar.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente (HAGE, 2011, p. 101).

Não há como falar da oferta da Educação do Campo, ensino fundamental, sem trazer para discussão o processo de nucleação das escolas, visto que no país, nos últimos anos, registra-se uma taxa muito alta de fechamento de escolas do campo. No Brasil, segundo Censo Escolar (MEC/INEP) em 2014, 4.084 escolas foram fechadas, sendo a Bahia o estado com maior número de escolas fechadas, apresentando um quantitativo de 872 escolas (MEC/INEP, 2014). Ainda sobre o fechamento de escolas rurais SOUZA (2015) afirma que:

[...] A maior parte destes estabelecimentos é dos anos iniciais do ensino fundamental. São estas as escolas multisseriadas. Tal fechamento decorre de dois fatores. 1) o descaso do Estado Brasileiro com as populações do campo e 2) o modelo nucleação escolar que tem sido ampliado no Brasil desde o final da década de 1990 [...] (SOUZA, 2015, p. 03).

Diante da precariedade apresentada na oferta do ensino fundamental, sob a forma de organização escolar multissérie, é possível afirmar que os sistemas públicos de ensino passaram a adotar a estratégia de nucleação dessas escolas como forma de minimizar os problemas identificados, a falta de qualificação de professores e precariedade na infraestrutura dos prédios escolares, dentre outros já apontados. A gestão das classes multisseriadas, a partir da década de 1980, passou a nuclear essas escolas, concentrando a matrícula de alunos das escolas pequenas

em escolas maiores, seriadas, as escolas núcleo. Este modelo é adotado atualmente em todo território nacional. Para SOUZA (2005) a nucleação é:

[...] um modelo de gestão que investe no agrupamento de escolas localizadas em pequenas comunidades rurais, deslocando-as para outras que permitam maior aglomeração de alunos (formando escolas núcleos). Esse modelo foi o adotado pelas Redes de Ensino no Brasil com base no modelo norte-americano, implantado no século XIX, importado para o Brasil em 1976, no Paraná e que se expandiu na década 1980 para Minas Gerais, Goiás e São Paulo (SOUZA, 2005, p.6).

Contudo, essa estratégia da gestão pública, além de contrariar a legislação³², não atende as necessidades das comunidades rurais, visto que os alunos, geralmente crianças e adolescentes, são obrigados a se deslocarem para locais distantes de suas residências, fato que provoca consequências negativas, dentre elas a lacuna de afetividade tão importante ao aprendizado, o sentimento de pertencimento da escola e a ausência da família na escola.

Para os movimentos e educadores que defendem os direitos dos povos do campo, o fechamento das escolas levando os alunos a se deslocarem para comunidades distantes, inclusive, para as cidades, traz prejuízos diversos ao processo formativo dos povos do campo. Ao fechar as escolas nas comunidades, alarga-se a distância entre Estado e as populações do campo. Muitas escolas presentes nessas comunidades (especialmente as de ensino fundamental dos anos iniciais) foram construídas pelas próprias famílias e se constituem em um bem cultural comunitário – é o local das reuniões, das comemorações e de várias manifestações da comunidade, que vão além das atividades escolares (SOUZA, 2015, p.07).

Assim, as escolas ou classes multisseriadas são importantes e diferenciadas no contexto da sua comunidade, pois seu significado “vai além de um prédio escolar” (SOUZA, 2015, p.7). As escolas:

[...] representam em muitos casos, a única presença do poder público no cotidiano daquela comunidade já que os equipamentos públicos como postos de saúde e bancários, por exemplo, no geral só são disponibilizados nas sedes dos distritos e ou nas cidades. Muitos dos benefícios de estradas, água, energia elétrica destas comunidades, chegaram em decorrência da escola. [...] A maior parte delas está localizada em comunidades com um número reduzido de famílias e quase sempre, suas residências não são próximas umas das outras. São pequenas propriedades que tem apenas uma escola nas suas proximidades para atender a todos que dela necessitam. Nesse caso, as crianças se deslocam em distâncias curtas e, na maior parte das vezes, não necessitam de

³² Resolução CNE/CEB, Nº 2, de 28 de abril de 2008, art. 3º e 4º e a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que passa a ser incorporada a LDB/9394/96.

transporte escolar, formando uma escola multisseriada que atende a todo o coletivo daquela comunidade (SOUZA, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, Hage (2011) afirma ser possível a construção de uma escola de ensino fundamental de qualidade para as populações do campo quando nos é oferecido algumas possibilidades “[...] para referenciar propostas de intervenção que contribuam para mudar o quadro preocupante, dramático e desalentador que envolve as escolas e turmas multisseriadas” (HAGE, 2011, p. 106). Este pesquisador afirma ainda que os estudos e pesquisas:

[...] têm nos permitido identificar uma ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas (HAGE, 2011, p. 99).

Os estudos e pesquisas de Hage (2011) apresentam, como eixo central da mudança da realidade das escolas ou classes multisseriadas, a transgressão do modelo urbano.

[...] O eixo central dessas pistas aponta a transgressão do modelo seriado urbano de ensino como o elemento de convergência dos esforços e das energias criadoras e inventivas vivenciados, formulados e desenvolvidos por gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas e turmas multisseriadas (HAGE, 2011, p. 106).

Dando prosseguimento as ideias de Hage (2011) sobre a efetividade da transgressão do modelo seriado, o mesmo ressalta que:

[...] provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (HAGE, 2011, p.107).

Para a materialização de um novo fazer didático nas escolas e classes multisseriadas que fomente a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino o autor afirma que é esse um processo necessário, gradativo, que requer diálogo e

reflexão dos segmentos escolares, pautados em estudos e pesquisas que indiquem possibilidades de intervenção de acordo com as particularidades locais das comunidades rurais. É necessário identificar e potencializar as experiências positivas acumulada por algumas dessas escolas “[...] por meio de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar e de fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas [...]” (HAGE, 2011, p.107).

Hage (2011) elenca o fortalecimento da participação de todos - educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças comunitárias, movimentos e organismos sociais locais, entre outros - para a construção do projeto pedagógico e do currículo escolar, na definição de estratégias metodológicas e de avaliação das escolas. Dessa forma, todos se responsabilizam pela condução do planejamento, da gestão, do ensino e da aprendizagem. O autor afirma ainda que, construir e implementar a política educacional com os sujeitos do campo responsáveis pelas classes multisseriadas - e não só para eles -, é o caminho para a materialização das mudanças necessárias a este cenário (HAGE, 2011, p.107 e 108).

Isso implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... Enfim, repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação (HAGE, 2011, p.108).

Embora a heterogeneidade das classes multisseriadas possa ser interpretada por muitos educadores como um elemento complicador do processo ensino aprendizagem, Hage (2011) afirma que as pesquisas realizadas indicam justamente o contrário, segundo ele:

[...] a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do

currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas [...] (HAGE, 2011, p. 110).

Por fim, com a iniciativa de dispor um novo fazer curricular para as escolas e classes multisseriadas, é que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) está investindo, desde 2013, na elaboração de um documento construído a partir de seminários com estudiosos, gestores e professores de classes multisseriadas com experiência e representação de diversos movimentos sociais envolvidos com a Educação do Campo (documento em fase de conclusão³³). O objetivo é socializar o referido documento como referência para a *práxis* pedagógica nas redes públicas de ensino da Bahia, destinado às escolas do campo, ensino fundamental/classes multisseriadas.

2.2. Aspectos metodológicos e pesquisa de campo

Para compreender a materialização da gestão das classes multisseriadas pelo município de Inhambupe e a forma como vem se desenvolvendo a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a Secretaria de Educação e Cultura de Inhambupe (SEDUC), foi realizada pesquisa qualitativa exploratória, no biênio de 2014 – 2015. Os dados foram coletados por meio da realização de quatro visitas na SEDUC de Inhambupe, assim como pesquisa em diversos setores da SEC, visando identificar documentos para análise (plano de ação, relatórios, nota técnica, memórias de reuniões, censo escolar, INEP, IDEB), bem como realizar entrevistas com roteiros previamente estruturados. A partir disso, buscou-se a interpretação desses dados com base no diálogo entre as informações obtidas e o referencial teórico.

Para obter dados sobre a condução da gestão das classes multisseriadas e sobre a parceria estado-município, foram realizadas 04 entrevistas, a saber: com a Superintendente da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SEC/SUDEB); a Coordenadora da Coordenação de Educação do Campo (SEC/CEC),

³³ Referenciais político pedagógico para as escolas públicas do campo/anos iniciais do ensino fundamental do Estado da Bahia.

com a Coordenadora do PROAM (SEC/PROAM) e com a Secretária de Educação do Município de Inhambupe (SEDUC).

Esses atores foram selecionados por serem os que desenvolvem a gestão institucional da política da Educação do Campo da Bahia e em Inhambupe. É importante ressaltar que as respostas fornecidas pelos sujeitos investigados na Pesquisa de Campo serão identificadas por gestor 1, 2, 3, 4 (G1, G2, G3, G4) conforme está configurado no Quadro 7.

Quadro 7 - Sujeitos investigados na Pesquisa de Campo

Instrumento	Instituição	Ator	Formação	Experiência profissional	Referência na pesquisa
Entrevista	SEC	Superintendente da SUDEB (atuação de 2011 a 2015)	Graduada em Ciências Sociais, especialização em Antropologia e mestrado em História Social	Professora e Vice-Reitora da UNEB e Superintendente da SEC/SUDEB.	G1
		Coordenador da CEC (atuação de 2003 a 2015)	Graduada em Pedagogia com cursos de aperfeiçoamento em gestão de políticas públicas em gênero e etnia (UFBA) e cursos em alfabetização e de educação escolar indígenas.	Docente de escolas da rede estadual de ensino, técnico pedagógico na Coordenação de Educação Indígena e Coordenadora da Educação do Campo	G2
		Coordenador do PROAM (atuação de 2007 a 2015)	Graduado em Letras, e mestrado em Diversidade Cultural (UEFS). Cursando Direito (UFBA).	Profº e Diretor de escola da rede estadual de ensino. Foi professor substituto da UNEB. Coordenador do PROAM	G3
Entrevista	SEDUC de Inhambupe	Secretária de Educação (atuação de 2013 a 2015)	Graduada em Pedagogia	Profª da rede municipal por 20 anos (ensino fundamental). Proprietária de escola particular (afastada no momento). Secretária de Educação do Município.	G4

Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponibilizadas nas entrevistas realizadas durante a pesquisa (2015).

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas no período 21 a 30 de setembro de 2015, gravadas no próprio ambiente de trabalho de cada gestor, com duração aproximada de 1 hora, sendo a entrevista com o G4 um pouco mais longa, com aproximadamente 2 horas de duração. Essas entrevistas foram transcritas para serem analisadas.

No que refere-se a estrutura das entrevistas, elas foram elaboradas previamente, contendo questões que variaram de 16 a 20 (G1, G2 e G3), porém a entrevista do G4, foi mais longa, contendo 35 questões, em virtude da natureza do conteúdo da entrevista que questionava a gestão da Educação do Campo na rede municipal de ensino, o que exigiu uma investigação mais ampla, diferente do que ocorreu com as entrevistas dos gestores da SEC, onde cada um respondeu apenas por questões referentes aos setores de que são responsáveis.

Essas questões foram agrupadas em blocos com o objetivo de obter dados relativos a vida profissional dos dirigentes, a condução da gestão de cada instituição/setor, a parceria estado-município e as classes multisseriadas. Os blocos ficaram assim organizados: o bloco 1 traz o perfil acadêmico e profissional dos gestores responsáveis pela implementação da política de Educação do Campo no estado e município (eixo comum em todos os roteiros); no bloco 2, a condução da gestão de cada instituição e/ou setores que se relacionam com a pesquisa; e o bloco 3 questiona sobre a parceria estado-município, bem como sobre as classes multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo.

O resultado desse estudo teve como proposição a análise das informações coletadas, a fim de compreender como ocorre a gestão da Educação do Campo, e, nesse contexto, a gestão das classes multisseriadas, nas redes estadual e municipal de ensino, assim como o sistema de colaboração estado-município.

2.3 Apresentação e análise dos dados

Para compreender a gestão das classes multisseriadas no município de Inhambupe e o sistema de colaboração estado-município, é premente responder o problema de pesquisa: de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo, no município de Inhambupe, considerando o regime de colaboração estado-município?

Para tanto, foram realizadas quatro entrevistas com os dirigentes responsáveis pela implementação da política da Educação do Campo, tendo como foco as escolas ou classes multisseriadas, tanto na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como na Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do município de Inhambupe.

O propósito foi analisar as entrevistas a partir de três eixos que foram definidos como subseções, a saber: “Como a gestão da educação do campo está organizada na SEC”; “A parceria estado-município” e “Desafios na gestão das classes multisseriadas”.

É importante ressaltar que as respostas fornecidas pelos sujeitos investigados na Pesquisa de Campo serão identificadas por gestor 1, 2, 3, 4 (G1, G2, G3, G4) conforme indicado na sessão 2.2. deste capítulo.

O resultado dessa pesquisa buscou compreender como as instituições pesquisadas gerenciam as escolas ou classes multisseriadas, na perspectiva da Educação do Campo e o sistema de colaboração estado-município a fim de identificar caminhos e possibilidades a serem traçados na proposição do Plano de Ação Educacional, que será apresentado no Capítulo III desta dissertação.

1.3.1. Como a gestão da educação do campo está organizada na SEC

Para discutir sobre a gestão da Educação do Campo na SEC, temos que retomar as características dessa modalidade de ensino, que já foram apresentadas ao longo do capítulo I. Refletindo a gestão nessa perspectiva, vale ressaltar que a Educação do Campo deve ser oferecida a todos os sujeitos do campo³⁴ e ser concebida numa abordagem que ultrapassa o espaço escolar. Por isso mesmo, requer um tratamento específico, diferenciado e contextualizado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] A Educação do campo se coloca

³⁴ São populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Pensar e realizar a gestão da Educação do Campo na SEC, significa antes de tudo, conhecer sua concepção e estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos do campo, e em seguida organizar-se internamente e externamente, com o propósito de atender suas demandas e seus demandantes.

Nesse sentido, tratar da educação pública, e no caso aqui estudado, a Educação do Campo, é conduzir o processo de gestão na direção da democratização, conforme é definido na Constituição, na LDBN 9394/96 e na Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002³⁵.

A democratização na gestão da administração pública pode ser experienciada pelo modelo da gestão societal em contraponto ao modelo gerencial. Segundo Paula (2005), enquanto a gestão gerencial está centrada nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa, a gestão societal valoriza a dimensão sóciopolítica, ou seja, propõe para a gestão da administração pública a criação de espaços coletivos de debates para construção, efetivação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação da política pública educacional, como no caso aqui estudado, ou seja, a Educação do Campo.

O exame da literatura demonstrou que na vertente gerencial, a Cênfase recai principalmente nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa. Na vertente societal, a ênfase é na dimensão sociopolítica. A vertente gerencial, que está imbricada com o projeto político do ajuste estrutural e do gerencialismo, baseia-se nas recomendações dessas correntes para reorganizar o aparelho do Estado e reestruturar a sua gestão, focalizando as questões administrativas. A vertente societal, por sua vez, enfatiza principalmente a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a

³⁵ Resolução CNE/CEB 1, 3/04/2002. Art. 13, inciso II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão (PAES DE PAULA, 2005, p. 41).

Fazendo uma relação entre o estudo apresentado e o depoimento de G2 (2015), em resposta a entrevista realizada, fica evidenciado o distanciamento que há entre a gestão que está sendo desenvolvida pela SEC e o formato de gestão necessário para Educação do Campo, que pressupõe a interlocução com seus protagonistas, sejam eles os gestores municipais ou os movimentos sociais. Essa afirmativa pode ser constatada em seu depoimento:

Sabemos que a Educação do Campo exige que a gestão seja participativa, afinal a própria construção da política pública tem este princípio, né? O conceito de educação do Campo nasceu dessa participação ativa dos movimentos e organismos sociais no embate constante com o poder público na defesa do direito e no desenho da política que atenda ao projeto de educação dos povos do campo. Portanto, a gestão da educação na SEC não pode ser distante desse contexto, mas a estrutura administrativa possui muitos entraves a essa prática. Há pressão social, embates que vão produzindo alguns espaços de interlocução, como os com os movimentos sociais e com a Secretaria de Desenvolvimento Rural, para atender as demandas quase sempre emergenciais, mas é muito pouco para que se possa construir no coletivo e respeitando o princípio de participação da Educação do Campo. Falta a institucionalização dessa relação para que haja avanço nos encaminhamentos, atendimento organizado das demandas; faltam articulações sistemáticas com as gestões municipais; faltam as interfaces com outras instâncias do estado que também desenvolvem ações e programas para as populações do campo; falta a definição clara dessas práticas na gestão e sua organização no interior da instituição. Veja bem, é preciso organizar na instituição esses canais de escuta de discussão e de desenvolvimento das ações da política de forma mais próxima às necessidades que são apresentadas, discutidas e demandadas nestes espaços coletivos (G2. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2015).

Nesse mesmo sentido, G2 ainda destaca a dificuldade de articulação entre os diversos setores da SEC que atendem as demandas da Educação do Campo, bem como com os movimentos sociais. Ou seja, fica evidenciado que essa desarticulação compromete a gestão participativa.

Entendemos que a principal função da CEC é a articulação. Tanto interna como externamente. É necessário que a SEC (seus diversos setores) compreenda o que é a educação do campo e para isso é preciso articular, como é extremamente necessário também com as demais instâncias com as quais trabalhamos e que estão intimamente vinculadas à política, como os organismos sociais e sindicais: entidades, movimentos, bem como as instâncias de gestão nos municípios (G2. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2015).

Podemos perceber nas duas falas do G2 a constatação da necessidade da institucionalização de práticas de gestão que privilegie a participação, a escuta coletiva, a interlocução entre o poder público e os organismos sociais e sindicais, entidades representativas dos sistemas municipais de ensino, mas também a criação de espaços de alinhamento, socialização e trabalho colaborativo no interior da instituição SEC, como possibilidade de atendimento das demandas da Educação do Campo contemplando as especificidades próprias e legítimas dessa modalidade educacional.

Compreendemos neste diálogo a aproximação que há entre as demandas de gestão identificadas na Educação do Campo, ressaltadas pela G2 e a proposta de gestão societal apresentada por Paes de Paula nos seus estudos quando descreve os elementos da gestão societal reafirmando que a adoção deste modelo de gestão na administração pública implica no redimensionamento dos espaços institucionais para acolher e efetivar uma gestão efetivamente democrática e participativa.

Outro ponto que foi destacado por G2 foi em relação aos desafios a serem enfrentados para a gestão da Educação do Campo na SEC. Conforme afirma G2:

A gestão da SEC é extremamente compartimentada, em gavetinhas com raríssimas iniciativas de interação entre os diversos setores. Pensar e organizar a oferta de Educação do Campo estando essa oferta distribuída em diversos setores e sem interação entre eles é um grande desafio. Por exemplo, quem responde na SEC pela oferta do ensino médio? E a Educação profissional? Que setor se articula com os municípios em nome da SEC? Outro desafio é atuar com as condições existentes: ausência de estrutura física adequada, quadro de pessoal reduzido, equipe sem qualificação e sem acesso a formação em serviço (G2. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2015).

O depoimento de G2 evidencia um modelo de gestão que configura a dispersão das ações da educação do campo nos diversos setores internos da SEC, que não se articulam, o que pode comprometer a qualidade dos serviços educacionais prestados. Outro dado preocupante é a precariedade da infraestrutura da coordenação, equipe técnica reduzida e ausência de formação para qualificação técnica. Esses destaques sugerem que a fragmentação das ações na gestão da SEC e o pouco investimento na qualificação profissional podem afetar negativamente a efetividade da implementação da política. Aqui cabe um questionamento. O quadro de carência apresentado por G2 é particular do setor que responde pela Educação do Campo no estado? Se assim for, pode se configurar

num descaso com a gestão para implementação da política de Educação do Campo na Bahia.

Referente a fragmentação dos setores da SEC, identificado no depoimento do G2, Lück (2010) afirma que essa dissociação pode gerar distorção no entendimento das informações gerenciais.

[...] a partir dessa dissociação, criam-se entendimentos distorcidos da realidade do processo educacional, ao se evidenciar uma parte do todo, a ponto de considerá-la descontextualizada e sem relação com as demais partes. [...] Essa fragmentação tem produzido a geração de unidades de ação artificialmente independentes e autônomas que atuam isoladamente, sem consideração ao todo de que fazem parte. [...] Em sistemas de ensino é possível identificar a existência de vários departamentos ou unidades de trabalho, cada um com seus focos de ação específicos, exercendo sua influência, de forma desarticulada [...] (LÜCK, 2010, p. 66).

Contudo, alguns setores da SEC vêm investindo em programas, como o Programa de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP)³⁶ ou na criação de grupos de trabalho interno como estratégia de gestão que visa otimizar o desenvolvimento das ações, troca de conhecimento, bem como alinhar o entendimento dos programas e ações para a efetivação da gestão para implementação da política. Essa realidade é apresentada por G1 quando afirma que:

Existiu uma interlocução muito interessante, exatamente porque a SUDEB buscou romper as caixas. Esse foi um princípio inicial quando a gente assumiu a gestão em 2011, que foi romper com as caixinhas da diretoria de educação e suas modalidades, diretoria da educação básica aqui e a diretoria de projetos especiais aqui. A gente tentou romper com isso trazendo e construindo esse projeto de acompanhamento que estaríamos todos lá. Foi uma dificuldade enorme porque a gente não conseguiu fazer com que todo mundo fosse para dentro do (PAIP), porque não podia mesmo, pois as especificidades existem e a gente tinha que entender isso. Foi um aprendizado muito grande de entender que não dá pra desarticular a coordenação da educação do campo, indígena, mas por outro lado, como era que a gente fazia esse diálogo. Então houve várias questões no sentido de estabelecer essa articulação. A gente nunca conseguiu efetivar isso completamente, não conseguimos instituir isso, mas eu acho que nós conseguimos fazer essa interlocução, porque quando os projetos de arte e cultura eles chegam ao campo, isso é uma coisa que junta. Quando os

³⁶O Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (Paip) é um projeto de gestão pedagógica permanente da Secretaria de Educação do Estado, concebido como uma ação integrada, sistêmica e inovadora, com objetivo de, a partir da colaboração de todos os envolvidos com a educação pública deste estado, atingir a qualidade do ensino e da aprendizagem em todos os níveis e modalidades.O Paip é um projeto de gestão com foco no monitoramento, acompanhamento, avaliação e intervenção no trabalho pedagógico das escolas da rede pública estadual de ensino da Bahia.

programas ambientais dialogam com as escolas do campo a gente consegue quebrar essas barreiras (G1. Entrevista realizada em 28 de setembro de 2015).

Podemos perceber aqui o investimento que a SEC tem feito no sentido de enfrentar os desafios para desenhar na sua estrutura de gestão procedimentos que favoreçam a interlocução entre os setores, bem como a compreensão da diversidade que a educação apresenta, seja na estrutura do ensino denominada como Educação Básica, seja nas modalidades de ensino que apresentam uma variedade de especificidades. Porém, esse parece ser um exercício desafiador e que requer tempo, pois pressupõe sair de um patamar de gestão conservadora, para um formato democrático, participativo, dialógico e transparente, com formas ainda abertas, e que possibilite uma visão ampliada de educação que vai “além dos muros da escola”. Sobre a gestão democrática, Cury afirma que:

[...] A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência [...]. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática [...]. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2002, p.173).

Nessa mesma perspectiva o entrevistado G3, fortalece a necessidade de estabelecer a interlocução interna na SEC, contudo, essas iniciativas ainda são pontuais e necessitam de tempo para que a instituição aceite e as incorpore às suas práticas de gestão.

Não há uma articulação digamos formal, mas, por exemplo, com a reformulação administrativa, o Proam não tinha uma estrutura interna, ele era um programa. Então foi pedido da gente que desenhasse uma estrutura de coordenação, e na nossa estrutura a gente colocou: Núcleo de Ações Intersetoriais (NAI), nesse núcleo de ações intersetoriais a gente tenta criar um diálogo com todas aquelas ações ou coordenações, ou projetos que precisam dialogar com os municípios. Um exemplo: A coordenação da educação do campo, é um grupo que a gente aciona toda vez que a gente precisa (G3. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados da SEC podemos constatar o entendimento dos gestores da necessidade de articulação interna dos diversos setores, bem como o relato de algumas iniciativas nesta direção, mesmo que pontualmente. São passos ainda pequenos nesse trajeto, contudo, essas

experiências podem ser ampliadas, potencializadas e dinamizadas se integradas aos mecanismos de gestão e assumidas enquanto estratégias de gestão pela SEC.

Outro elemento é trazido para reflexão a exemplo da evidência da necessidade de articulação interna tratada por G1 e por G3. Entretanto, quando questionados acerca da articulação externa se reportam a escola ou aos municípios, dependendo da instância pela qual respondem, o que denota um limite no alcance da necessidade de ampliar o olhar para as possibilidades demandadas pela Educação do Campo que exige também articulação interinstitucional e com os organismos sociais, o que é perceptível nos depoimentos de G2.

Pensar na gestão democrática e participativa, em conformidade com o que preconiza a legislação brasileira, inspirado no modelo societal, que consideramos ser o mais próximo para a materialização da política pública educacional para os povos do campo, é pensar em criar na Secretaria de Educação do Estado (SEC) mecanismos e procedimentos de gestão que favoreçam o diálogo entre os pares, aqui incluindo não só os gestores, técnicos e o espaço escolar, mas também outras instituições públicas e os diversos organismos sociais.

1.3.2. A parceria estado-município

Em relação a parceria estado-município, a SEC criou um setor no Órgão Central o Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam³⁷), vinculado ao gabinete do Secretário, onde são desenvolvidas ações que visam fortalecer a implementação da política pública educacional nos municípios da Bahia. Assim, afirma o G3:

Então de 2007 a 2008 pra cá, a secretaria entendeu na sua forma regional, na sua forma macro, que para modificar indicadores da rede estadual precisava discutir e apoiar os municípios no fortalecimento dos seus sistemas, porque esse aluno que vem da escola municipal é aluno que vai ser aluno da rede estadual. Então entender o aluno como aluno da escola pública de um modo geral, independente dos seus sistemas. O programa (PROAM) vem como um instrumento, uma estratégia de aproximação da estrutura da secretaria de estado com as redes municipais (G3. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

³⁷O Proam iniciou em 2007 como um programa para atender a educação municipal, mas em 2014, incorporou outras ações e passou a se constituir como Coordenação de Apoio a Educação Municipal, deixa de ser uma estratégia e passa a integrar a política educacional do Estado, vinculada ao gabinete do Secretário da Educação do Estado. A sigla PROAM foi mantida para não alterar sua identidade com os municípios. (G3. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

O Proam trabalha com duas frentes de ação, uma que contempla ações macro e universais, como o Plano de ações articuladas (PAR³⁸), o Plano Municipal de Educação (PME), a criação do sistema municipal de educação, do Conselho Municipal de Educação (CME) e outra, que atende demandas necessárias e importantes, mas que dependem da adesão dos municípios, como o pacto da alfabetização e o PNAIC³⁹. O Proam oferece a programas e os municípios manifestam interesse ou não. Caso tenham ou percebam a necessidade do programa ofertado recebem apoio técnico. Conforme depoimento do G3:

A gente começa com uma equipe pequena para atender um grande número de ações e um vasto número de municípios, porque nós temos 417 municípios. Tem ações que a gente atende na totalidade, são as ações universais. O atendimento é por manifestação de interesse. A gente lança um comunicado oficial e o município que quiser fazer parte, ele manifesta interesse. O Pacto é a adesão, um acordo firmado mesmo. Tem compromissos que o município precisa assumir lá na ponta, e também alguns se entendem como ação universal que a gente precisa atender a todo mundo, que foi o caso do PME agora, por conta da lei, o PAR. Mas todos eles são por manifestação de interesse (G3. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

A SEC cria uma estratégia na sua estrutura de gestão, o Proam, a fim de colaborar com o sistema de ensino municipal para fortalecer a implementação das políticas públicas educacionais. Nesse contexto o CNE/CEB, no Parecer nº 30/2000, com base na Constituição, esclarece sobre o regime de colaboração, a saber:

O art. 211, § 1º esclarece o regime de colaboração, no que toca à União, por meio de um papel redistributivo, supletivo e equalizador com assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. O § 2º se volta para os Municípios que atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. O § 3º esclarece que os Estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente também no ensino fundamental e no ensino médio. Assim, se uns e outros atuam prioritária e

³⁸O PAR (Plano de Ações Articuladas) é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Assim que um município ou estado adere ao Compromisso Todos Pela Educação - programa de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional -, o secretário responsável por essa área automaticamente se compromete a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. Essas metas devem ser alcançadas em até quatro anos e são estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade. É a partir desses dados que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) pode fornecer apoio técnico e financeiro às administrações regionais.

³⁹O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é explicado em nota de rodapé, na pág.54 do capítulo I desta dissertação.

concorrentemente no ensino fundamental, eles podem se articular sob formas escolhidas que representem a consecução dos objetivos maiores (BRASIL, 2000).

Ainda em relação a colaboração estado-município, G1 destaca a importância do regime de colaboração para a materialização da política educacional.

Então eu acho que o fortalecimento desse PACTO, União, Estado e Municípios eu acho fundamental, porque se isso não for fortalecido a gente tem muito pouca possibilidade de garantir que de fato a gente tenha um número de pessoas alfabetizadas, que continuem na escola, que a gente não tenha esse nível de abandono tão radical como a gente tem. Então o fortalecimento dessa articulação de União, Estado e Municípios é fundamental. Essa parceria se dá a partir dessa articulação mesmo com as classes multisseriadas, com a educação do campo, mais propriamente (G1. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

Embora a G1 reconheça a importância do regime de colaboração ele registra a falta de compasso entre os setores da SEC, visto que o Proam possui um trabalho focado na parceria com os municípios. O Proam não estabelece diálogo sistemático com a SUDEB/CEC, frente a realidade da Educação do Campo/classes multisseriadas a fim de compreender sua especificidade. Os programas são implementados nos municípios sem considerar que o Estado da Bahia é um estado rural e que, portanto, necessita diversificar o currículo para atender as demandas da Educação do Campo.

Então isso tem o impacto importante e fundamental pra gente pensar esses sujeitos da educação que estão lá nas classes multisseriadas e nas escolas de educação do campo. E que isso impacta também na articulação com as prefeituras. Foi o que a gente tentou fazer com o PROAM, e a gente pouco conseguiu. Como a gente não tem ainda essa articulação direta com as prefeituras, falta fazer uma discussão maior junto ao PROAM para que essas articulações das pautas da SUDEB possam ser discutidas junto com as secretarias (G1. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

É importante destacar aqui, frente ao depoimento do G1, que o PROAM tem a finalidade de apoio aos municípios, mas algumas das ações planejadas e implementadas pelo SEC/PROAM nos municípios não interagem com a SUDEB/CEC e vice-versa, especialmente as ações de cunho pedagógico, como, por exemplo o PNAIC, de responsabilidade do PROAM e o Escola da Terra⁴⁰, de responsabilidade da SEC/SUDEB/CEC. Esses programas são oferecidos pelo MEC,

⁴⁰ Sobre o Programa Escola da Terra a referência está no Capítulo I, p. 30, desta dissertação.

em regime de colaboração com os entes federados e estão nos municípios baianos, sob a coordenação da Secretária da Educação do Estado da Bahia (SEC), nos setores já identificados.

Essas ponderações são importantes porque as duas ações mencionadas estão presentes nos municípios, nas escolas ou classes multisseriadas, mas os setores internos da SEC, não dialogam, o que indica configurar, nesse cenário, um descompasso na gestão das classes multisseriadas e na implementação da política de Educação do Campo no Estado da Bahia.

Por outro lado, G3 afirma que, em relação as ações e programas curriculares para Educação do Campo, de forma geral e para as classes multisseriadas em especial, não perpassam por um diálogo interno com outros setores da SEC, porque são programas relacionados ao currículo escolar e que, nesse sentido, o setor da SEC responsável pelo currículo é a SUDEB. Essa constatação está presente na entrevista de G3, quando questionado sobre a coordenação das ações para as classes multisseriadas nos municípios.

A gente tem uma relação de articulação através da coordenação de educação do campo. Somos nós os promotores. O PROAM é o local onde se oficializa essa relação, mas essa relação se dá a partir de um objeto, que é o programa das classes multisseriadas, e esse programa está sob a responsabilidade da SUDEB, da coordenação de Educação do Campo. Então ele vai se dar a partir dessa articulação pedagógica, fundamentalmente pedagógica. (G3. Entrevista realizada em 21 de setembro de 2015).

Pelo depoimento do G3 percebemos uma limitação no olhar sobre a ação para as classes multisseriadas. Compreendemos que elas não se constituem em programa, mas numa organização escolar que ultrapassa a questão curricular. É uma organização predominante nos municípios que, por sua vez, são acionados, apoiados por meio dos programas e projetos coordenados pelo PROAM na oferta do ensino fundamental, para os anos iniciais. Assim sendo, os demais programas para os anos iniciais do campo oferecidos aos municípios pelo PROAM, incluindo as escolas/classe multisseriadas, levam em conta as especificidades dessa oferta?

O PROAM tem clareza da sua importância para fortalecer o regime de colaboração dos entes federados e o apoio que o programa oferece aos municípios na “organização dos seus processos pedagógicos e burocráticos no campo educacional” (BAHIA, 2007), o que implica também no fortalecimento dos sistemas

municipais na implementação da política pública educacional. Podemos compreender pelo depoimento que não há um trato específico por parte do PROAM nas ações desenvolvidas com foco nas escolas do campo. Depois, o entendimento é de que se trata de uma ação pedagógica, logo de responsabilidade da SUDEB. Configura-se assim a visão compartimentada da SEC com relação as ofertas, programas e projetos destinados as populações do campo.

Sobre a importância do fortalecimento do regime de colaboração dos entes federados o G3 afirma que:

[...] a principal função/finalidade do programa é esse: Fortalecer num âmbito das redes municipais o seu sistema para justamente potencializar a qualificação dos indicadores e que se reflita, sobretudo na aprendizagem dos alunos. [...] a secretaria entendeu na sua forma regional, na sua forma macro, que para modificar indicadores da rede estadual precisava discutir e apoiar os municípios no fortalecimento dos seus sistemas, porque esse aluno que vem da escola municipal é aluno que vai ser aluno da rede estadual. [...] (G 3. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2015).

Em relação a SEDUC, esta reconhece algumas parcerias firmadas com a SEC, entretanto não está claro para G4 a estrutura da SEC, a relação de troca entre as duas instituições públicas de educação e não também conhece a existência de uma coordenação de educação do campo (CEC) na Secretaria de Estado. Esse fato fica evidente no depoimento de G4⁴¹.

Em relação a parceria com a Secretaria de Estado temos também o Topa⁴² (alfabetização de jovens e adultos); o Pacto Estadual com os municípios (alfabetização de crianças); que está trazendo esse ano uma formação continuada específica para coordenadores, porque tem o pacto que tem a formação com os professores, e tem agora a formação com os coordenadores pedagógicos e no transporte escolar dos alunos do estado também tem a parceria. Contudo, não temos nenhuma parceria firmada entre a SEC/CEC e a SEDUC. Talvez faltou o convite, a adesão. Talvez se tivesse vindo esse convite, essa procura da Secretária de Educação do Estado, e também uma auto avaliação, eu poderia também estar em busca. Faltou uma troca de comunicação. Diálogo SEC e SEDUC. Não. Nunca teve e nunca foi recusado (G4. Entrevista realizada em 21 de setembro de 2015).

⁴¹As parcerias da SEC com a SEDUC, as quais o G4 se refere encontram-se na p 62, do capítulo I, quadro 6.

⁴²Topa – Programa Todos pela Alfabetização, foi criado pelo Governo da Bahia e desenvolvido pela SEC, cuja finalidade é a Alfabetização de Jovens e Adultos, para trazer dignidade e esperança à vida dos baianos. TOPA faz parte do Programa Nacional, Brasil Alfabetizado desde 2003 (BAHIA, 2015).

O depoimento de G4 retrata a fragmentação da SEC e como esses programas e projetos adentram no município de forma pulverizada: um programa de cada lado sem uma articulação entre eles e o município para que o trato específico seja contemplado. Afinal, no campo há jovens e adultos, no campo há crianças se alfabetizando e no campo há crianças sendo transportadas. Qual é a política para atendimento a essas demandas? O entrevistado se refere à CEC como mais um programa porque fala da ausência de um convite para adesão. Neste sentido, fica claro o desconhecimento da existência de um setor específico na SEC para atendimento das classes multisseriadas/Educação do Campo. A SUDEB/CEC não chegou ao município e os setores que chegaram não tratam da especificidade desta oferta nos seus programas e projetos, sejam pedagógicos sejam de infraestrutura, sejam de construção e implementação da política educacional.

A análise das respostas dos entrevistados em relação a parceria estado-município sugere que, embora a SEC tenha criado na sua estrutura um setor específico para dialogar com os municípios, o PROAM e a Coordenação de Educação do Campo não dialogam sobre as especificidades. Fica evidente um descompasso entre os dois setores, configurando uma desarticulação dos setores e pulverização das ações internas no Órgão Central, o que compromete a qualidade dos programas que são oferecidos ao município, em especial tratando-se da Educação do Campo e, nesse contexto, das classes multisseriadas. O município investigado, por sua vez, também, não recebe orientações da Coordenação do Campo, registrando apenas a parceria com os programas desenvolvidos pelo Proam, ou o transporte escolar, ou dos programas viabilizados pelo MEC.

2.3.3. Desafios na gestão das classes multisseriadas.

A organização escolar predominante nas áreas rurais para atender o ensino fundamental (séries/anos iniciais) são as escolas ou classes multisseriadas. Sendo essa uma realidade baiana, é necessário compreendê-la no sentido de contribuir para o enfrentamento dos desafios que ela apresenta: a existência de professor único para atender num mesmo espaço alunos de séries ou anos variados; formação específica para os professores e gestores dessas escolas; sobreposição de atividades que os professores assumem, que, além do exercício do magistério, exercem também o papel de merendeira, de agente de limpeza, de técnico

administrativo, entre outros; a baixa qualidade ou improvisação da infraestrutura do prédio escolar; a falta de livros e recursos didáticos para desenvolvimento das aulas; a descontextualização do currículo escolar e a precariedade do transporte escolar.

Outro ponto relevante é o desconhecimento dos gestores institucionais (estado e municípios) da necessidade de enfrentar esses desafios na perspectiva de conduzir a gestão das classes multisseriadas a partir da orientação da política nacional da Educação do Campo. Nesse sentido Molina afirma que (2011):

Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias. O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA, 2011, p. 20).

Como vimos na citação de Molina (2011), é possível perceber no depoimento do Gestor 4 o descaso com o ensino fundamental do campo, quando aponta as classes multisseriadas como desafio em várias dimensões, sejam de ordem administrativa ou pedagógica, mas não aponta a busca por nenhuma alternativa para sua superação.

E o desafio maior são justamente com as escolas multisseriadas, as escolas do campo que não tem direção. Que tem uma diretora de núcleo e que ela é dividida em cinco escolas pequenas. Na verdade, existe o trabalho do PNAIC, que ele trazia um trabalho voltado para as salas multisseriadas. Na formação continuada do PNAIC⁴³ ele trazia uma formação específica, só para as escolas do campo multisseriadas. Era um trabalho diferenciado. É tudo uma questão da transição (G4. Entrevista realizada em 21 de setembro de 2015).

Essa realidade apresentada no depoimento ilustra a forma como é conduzida a Educação do Campo no município, quando se refere a transposição do Programa Nacional de Alfabetização na idade certa (PNAIC), refere-se as adaptações que

⁴³O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é explicado em nota de rodapé, na pág.54 do capítulo I desta dissertação.

foram feitas para atender a alfabetização das crianças do campo e considera essa uma saída que atende a especificidade. Contudo, essas adaptações ou transposições do modelo urbano para o rural não atendem as necessidades e demandas da Educação do Campo, que propõe um tratamento diferenciado. Nas suas pesquisas, Hage (2011) denuncia a transposição de práticas pedagógicas urbana para rural, prática inclusive muito recorrente na educação que é oferecida pelas instituições públicas de ensino às comunidades rurais.

[...] as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (HAGE, 2011, p.107).

Afirmando o que defende Hage (2011), o Gestor 1 reconhece a complexidade para o atendimento dessa realidade e necessidade de um trabalho específico para as classes multisseriadas quando aponta que a SEC tem de ter nas suas equipes de trabalho técnicos que compreendam essa realidade, a fim de colaborar com as instituições públicas educacionais para a gestão da política das classes multisseriadas.

A gente sabe que tem a vinda de material, a liberação do material que vem, dos recursos que vem para que seja feita a formação lá na ponta, para que seja feita essa interlocução com as prefeituras. Então há um longo caminho que você vai contar aí na tese da sua dissertação de como esse processo das multisseriadas acontece lá na ponta das escolas, junto com as prefeituras. Então ter pessoas dentro da superintendência que tenham esse conhecimento pra tocar esse processo é fundamental. [...] Em relação a coordenação de educação do campo ela tem uma ação mais direta de gestão das classes multisseriadas do que a superintendência, a SUDEB, como um todo, e todas as outras ações. Ela se articula muito mais com o PROAM do que com o restante da superintendência, e isso é muito em função da especificidade das classes multisseriadas, porque ela é um desafio imenso. Pra mim, eu acho a proposta das multisseriadas sempre uma tentativa de fazer com que essas pessoas que foram excluídas possam ser recuperadas e fazer o seu percurso educativo acontecer (G1. Entrevista realizada em 24 de setembro de 2015).

O depoimento da G1 se referindo a implementação da Educação do Campo/ classes multisseriadas pela SUDEB, traduz o descompasso que há internamente na SEC e na relação com o município no trato dessa especificidade de oferta.

Comparando os depoimentos de G1 (SUDEB) e G3 (PROAM) identificamos que um transfere para o outro a responsabilidade de cuidar das classes multisseriadas junto ao município, demonstrando ausência de clareza de papéis na condução das ações para escolas/classes multisseriadas. Ao retornarmos ao depoimento de G4, percebemos que as alternativas apontadas para as classes multisseriadas no município são ações que vem da SEC: “[...] existe o trabalho do PNAIC [...] voltado para as salas multisseriadas. Na formação continuada do PNAIC⁴⁴ ele trazia uma formação específica, só para as escolas do campo multisseriadas” (G4, 2015).

Constatamos, portanto, que as ações voltadas para as classes multisseriadas se restringem a ações isoladas e não se integram às políticas educacionais nem da SEC nem do município.

Embora a compreensão sobre a Educação do Campo e a gestão das classes multisseriadas ainda se constitua num desafio para as instituições públicas educacionais, é possível perceber avanços que reconhecem a sua existência e caminham na direção de aprender a construir um formato diferenciado para atender as suas demandas. G3 afirma que:

[...] na elaboração do PME a gente tem elementos orientadores, o caderno de orientação para elaboração do PME também traz essa discussão da educação do campo. O PAR também, em razão do diagnóstico que os municípios apresentam de escolas rurais, também você vai criando estratégias para essa educação do campo. Outro exemplo maior: O Pronacampo (Escola da Terra) do Ministério da Educação foi basicamente criado para atender a Bahia, segundo o próprio Ministério, em razão de se ter tanta demanda para o campo. Então a orientação para elaboração do PAR, a potencialização dessa discussão possibilitou que os municípios identificassem, colocassem essa relação de identidade com o campo, para promover também elementos do PAR. Não tem como fugir dessa realidade, ele acaba aparecendo em todos os aspectos (G 3. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2015).

Embora as entrevistas revelem um descompasso no entendimento da gestão das classes multisseriadas/Educação do Campo, nessa fala G3 reconhece a existência da necessidade de afinar o discurso com a Educação do Campo, quando reconhece que os municípios, ao elaborarem a política educacional e seus planejamentos, como o PME e o PAR, e até mesmo quando fez adesão ao Programa Escola da Terra, demandaram para a SEC orientações que atendessem

⁴⁴O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é explicado, numa nota de rodapé, na pág.54 do capítulo I desta dissertação.

as demandas reais dos educadores e educadoras do campo. Essa revelação pode indicar que, mesmo que tardiamente, as instituições públicas de ensino estão tendo que reconhecer a necessidade de atender as particularidades educacionais das classes multisseriadas.

Nessa mesma direção o G4 conta com a parceria de uma instituição não governamental, o Projeto Chapada, que vem contribuindo para o repensar técnico pedagógico nas escolas ou classes multisseriadas.

Com o Projeto Chapada o planejamento é diferente. Temos o dia do planejamento específico com eles. Nós agora adotamos o [AC], trazendo os professores para fazer um momento de planejamento semanal com as classes multisseriadas que antes não tínhamos. Agora com o Projeto Chapada, ela exige que tenha o AC. Nós temos projetos, estamos esperando chegar recursos para a melhoria das estruturas dessas escolas. Fizemos o PDDE, os projetos, enviamos para o MEC para receber recursos para a estrutura daquelas escolas multisseriadas (G4. Entrevista realizada em 21 de setembro de 2015).

Como se pode verificar, G4 afirma não está acomodado, busca, em outros parceiros, alternativas para superação dos seus desafios com as classes multisseriadas. Contudo, não fica evidenciado se as orientações pedagógicas e formação dos professores do citado projeto contemplam as orientações e princípios da Educação do Campo e as especificidades das classes multisseriadas.

Outra questão que se observa no depoimento do entrevistado é o fato dessas ações serem pontuais, que mesmo colaborando com o processo educacional, não se constitui em implementação de política pública, apenas sinaliza para possibilidade e riqueza que essas parcerias oferecem. Porém, não podemos perder de vista a potencialidade que existe no regime de colaboração dos entes federados e que necessita ser fortalecido.

Outro ponto destacado pelos gestores refere-se ao fechamento das escolas do campo, fato que atinge principalmente as escolas ou classes multisseriadas e que se constitui num outro grande desafio.

As críticas feitas ao processo de nucleação miram o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola,

uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB (GONÇALVES, 2010, p. 2).

Durante as entrevistas o processo de nucleação foi apontado pelos gestores com um dos maiores desafios a ser ultrapassado. Nessa perspectiva G4 comenta:

Sobre a nucleação existe dois olhares: Um que você pode estar dando uma atenção melhor, dentro de uma estrutura melhor. Talvez o gestor, o prefeito, o secretário de finanças, eles estão voltados para a questão financeira, se a gente nuclear, se a gente fechar a escola vai ter a economia e o outro olhar é que nem sempre vai fazer economia, porque vai ter transporte, vai ter que continuar com profissionais e também para a comunidade a escola é importante. A escola é o resultado da luta da comunidade (G4. Entrevista realizada em 21 de setembro de 2015).

Dando continuidade ao processo de nucleação e do fechamento das escolas rurais, G4 destaca na sua entrevista a falta de orientação da Secretaria da Educação do Estado para conduzir o processo contra o fechamento dessas escolas e da necessidade de argumentação legal e conceitual para dialogar com outros gestores municipais. Ainda G4:

Sobre o fechamento de escolas. Nunca houve nenhum pronunciamento da Secretaria de Estado, nenhuma orientação quanto ao fechamento das escolas rurais. Nem sabia que existia essa coordenação. Também não houve nenhuma proposta de adesão de algum trabalho para educação do campo e para classes multisseriadas. Não tem a questão curricular, a concepção do que é o campo na visão de hoje (G4. Entrevista realizada em 21 de setembro de 2015).

Os dois depoimentos de G4 são esclarecedores. O primeiro no sentido de se posicionar como gestora se contrapondo ao fechamento de escolas e questionando o sistema de nucleação, contra argumenta que não se trata de uma medida de economia e defende a escola como conquista da comunidade. Em seguida, G4 demonstra possuir bom senso na condução da questão na SEDUC, conhecimento de que existe uma nova concepção para a Educação do Campo, abordagem curricular própria do campo, mas não tem apoio institucional na sua ação, em especial da SEC. Esses dados são reveladores visto que ela apresenta falta de conhecimento sobre as especificidades das classes multisseriadas, a necessidade de orientação na condução e gestão da política da Educação do Campo, inclusive para defender o não fechamento dessas escolas e, por fim, denuncia a omissão da

SEC que não tem apoiado o município no sentido de fortalecê-lo para o desenvolvimento da gestão educacional para as populações do campo.

Resta para as populações do campo e seus organismos sociais continuar lutando junto aos sistemas de ensino para a manutenção dessas escolas, que, em quase totalidade, se constituem na única possibilidade de acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola do campo, daí a necessidade de combater o fechamento de escolas e, se for necessário a nucleação, que o processo seja em obediência as orientações legais.

Mediante das dados apresentados, podemos identificar um cenário com duas situações, de um lado a constatação da necessidade frente aos desafios que as escolas ou classes multisseriadas/Educação do Campo apresentam, e, por outro lado, pequenas iniciativas da gestão pública no sentido de enfrentamento desses desafios, com ações específicas e pontuais para tratar essa realidade, como a implementação do Programa Escola da Terra, os esforços que vem sendo empreendidos para contemplar a educação do campo no Plano de Ações Articuladas (PAR), na Constituição dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e a busca de parcerias externas tanto no âmbito da SEC como no da SEDUC.

Ao longo Capítulo II desta dissertação foram realizados o estudo teórico e a pesquisa de campo, por meio das entrevistas com os gestores da SEC e da SEDUC, no intuito de compreender como vem se desenvolvendo a gestão das classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo, no município de Inhambupe.

A análises revelaram, dentre outras questões, a falta de articulação interna na SEC, a fragilidade no regime de colaboração e a omissão das instituições públicas de ensino na condução da gestão das classes multisseriadas no estado da Bahia, frente ao grande contingente de escolas ou classes multisseriadas na Bahia, que apresenta o maior número de turmas no Brasil, considerando que das 85.854 turmas multisseriadas do Brasil, a Bahia possui 13.518 turmas (BRASIL, 2014).

Para atender as demandas identificadas, o Capítulo III desta dissertação pretende desenhar um Plano de Ação Educacional, “Tecendo um plano de intervenção: duas redes que se complementam e se fortalecem”, com objetivo de propor ações que possam contribuir para o fortalecimento da gestão da política de Educação do Campo na Bahia, tendo como foco as classes multisseriadas, tomando como referência o município de Inhambupe. Nesse sentido, serão apresentadas três

linhas de ação, a saber: ação 1. Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo; ação 2. Criação do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas” e ação 3. Implementação do Programa Escola da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa.

3 PROPONDO UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Ao longo dos capítulos I e II foi descrita e analisada a gestão para implementação da Educação do Campo pela SEC, o regime de colaboração estado-município e o processo de gestão das classes multisseriadas no município de Inhambupe. Para tanto, foi preciso realizar pesquisa documental na SEC e na SEDUC, buscar referenciais teóricos sobre a Educação do Campo no Brasil, especialmente aqueles que pesquisam as classes multisseriadas, autores da administração pública e da gestão, bem como o amparo legal que fundamenta a Educação do Campo/classes multisseriadas. Foram também realizadas entrevistas com os gestores dessas instituições com o propósito de responder ao nosso questionamento: de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo, no município de Inhambupe, considerando o regime de colaboração estado-município?

A análise dos instrumentos apresentaram fragilidades no desempenho da gestão, descritas no estudo do caso e nas entrevistas que revelam equívocos institucionais, desde a fragmentação nas ações de implementação da gestão da política de Educação do Campo/classes multisseriadas; dificuldade de identificação de dados das classes multisseriadas no Brasil e na Bahia e a falta de tratamento institucional dessas informações; desenvolvimento de ações pontuais para atender as demandas das classes multisseriadas, o que não configura a implementação da política da educação do Campo; fechamento das escolas de ensino fundamental do campo/classes multisseriadas; fortalecimento da política de nucleação das escolas de ensino fundamental do campo/classes multisseriadas nos municípios; falta de compreensão conceitual dos fundamentos e princípios que orientam a Educação do Campo, devido ao despreparo das equipes técnicas das secretarias de estado e município, em relação a especificidade das classes multisseriadas etc.

O caminho que vimos traçando nesse estudo nos possibilitou identificar e compreender que os equívocos apontados são fatores que comprometem substancialmente a execução das ações de implementação da política de Educação do Campo, com reflexo nas classes multisseriadas.

Querer pensar e efetivar as ações da política de Educação do Campo implica potencializar a ação dos atores responsáveis pela gestão da política e fortalecer o ambiente institucional de referências que corroborem para sua implementação. O

que se propõe é um plano de ação educacional “Tecendo um plano de intervenção: duas redes que se complementam e se fortalecem”, com três linhas de ação, a saber: ação 1. Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo; ação 2. Criação do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas” e ação 3. Implementação do Programa Escola da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa.

3.1. Tecendo um plano de intervenção: duas redes que se complementam e se fortalecem

O presente plano descreve ações de intervenção com objetivo de fortalecer a gestão das classes multisseriadas na SEC, com ênfase no regime de colaboração estado-município e na articulação dos setores internos da instituição e organismos sociais para o desenvolvimento das ações da política de Educação do Campo, com reflexo na melhoria do atendimento às classes multisseriadas da Bahia.

O primeiro e segundo capítulos consubstanciaram as ideias que geraram o plano de intervenção ao reunir o que foi identificado e estudado na pesquisa como elementos chave⁴⁵ que interferem na ação gestora das classes multisseriadas e que necessitam de ações reguladoras que possibilitem contribuir com a gestão, tanto no âmbito interno da SEC, para responder as demandas oriundas dessa oferta, como no apoio aos municípios na implementação das ações específicas voltadas para as classes multisseriadas.

Para definição das ações que vão compor o Plano de Ação Educacional (PAE) aqui apresentado, é importante, além de pensar em estratégias de enfrentamento para superação das dificuldades identificadas na gestão das classes multisseriadas, também considerar o Plano Plurianual⁴⁶ (PPA) do Estado da Bahia

⁴⁵Elementos chave evidenciados nesse estudo e que influenciam na ação gestora: ausência de apropriação da concepção de Educação do Campo tanto na SEC como na SEDUC; fragmentação das ações de gestão de educação do Campo na SEC e SEDUC; falta de avaliação externa para os estudantes das escolas ou classes multisseriadas; falta de informações sistematizadas sobre as escolas ou classes multisseriadas; falta de setor específico e de quadro pessoal na SEDUC para atender a Educação do Campo; transposição do modelo urbano de formação de professor para o rural; ausência de formação específica para professores das classes multisseriadas; fechamento de escolas e processo de nucleação das escolas multisseriadas e precariedade do transporte escolar oferecido.

⁴⁶O Plano Plurianual Anual (PPA), previsto na CRFB/88, art. 165 e regulamentado pelo Decreto 2.829, de outubro de 1998, é um plano de governo que estabelece as diretrizes, objetivos e metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal com previsão de duração de quatro

(2016-2019), Decreto nº 16.014, de 20 de março de 2015 (BAHIA, 2015), para poder configurar proposições em consonância com o planejamento do Governo do Estado da Bahia, de modo alinhado e viável na execução do PAE pela Secretaria da Educação do Estado.

As proposições de ações do PAE estão alinhadas com as “diretrizes estratégicas” (BAHIA, 2015) do PPA. Dentre as quatorze diretrizes do PPA, destacamos as diretrizes III, V, XIII por estabelecerem relação estreita com a Educação do Campo (BAHIA, 2015):

III - Educação e Cultura: ampliar o acesso à educação, cultura, esporte educativo e lazer de qualidade com a valorização da diversidade, identidade e memória; V - Cidadania e Direitos Humanos: promover a inclusão social, o trabalho decente e a universalização do acesso a serviços públicos de qualidade, priorizando os grupos historicamente discriminados da sociedade, respeitando as características de geração, gênero e étnico-racial e a diversidade; XIII - Democracia e Participação Social: garantir a participação da sociedade; ampliando o diálogo social, a transparência da ação pública, a comunicação social e fortalecendo as instâncias gestoras locais, a governança e o planejamento territorial; XIV - Planejamento e Gestão Pública: fortalecer a cultura de planejamento e gestão do Estado, valorizando a ética no serviço público, a qualidade dos serviços prestados ao cidadão, a intersetorialidade e transversalidade das políticas públicas (BAHIA, 2015).

Seguindo a mesma linha de raciocínio que visa articular as ações do PAE com as ações do Governo do Estado da Bahia e da SEC, destaco o Programa de Governo “Educar para Transformar” (BAHIA, 2015), previsto para o quadriênio 2015 – 2018, que objetiva estabelecer um pacto com as instituições públicas e privadas da sociedade baiana. Em uma articulação de parceria, vemos algumas metas relevantes relacionadas à educação como “[...] todas as crianças alfabetizadas até oito anos de idade e todas as crianças e todos os jovens na escola, com desempenho adequado à sua série e com sucesso na trajetória escolar [...]”, além de apresentar eixos estruturantes: “I. Colaboração entre Estado e Municípios; II. Fortalecimento da Educação Básica na Rede Estadual; IV. Parceiros da Escola (universidades, empresas e outras organizações sociais) e V. Integração Família-Escola, por se relacionam com nosso objeto de estudo (BAHIA, 2015).

Ao lado do Plano de Governo, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no seu planejamento (2015-2018)⁴⁷, em harmonia com o Plano de Governo, define como meta “[...] Garantir o direito de aprender dos estudantes[...]”, apresenta como objetivo da SUDEB “[...] Assegurar a inclusão educacional fortalecendo e implementando políticas [...]” com o “[...] Fortalecimento da Educação Básica [...]” e no âmbito da Coordenação de Educação do Campo, destaca como objetivo “Oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem” (BAHIA, 2015).

Dentro da realidade aqui apresentada, o PAE foi intitulado “Tecendo um plano de intervenção: duas redes que se completam e se fortalecem” e está estruturado a partir de três linhas de ações, a saber: ação 1.: Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo; ação 2.: Criação do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas” e ação 3.: Implementação do Programa Escola da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa.

3.1.1. Linha de Ação 1. Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo.

A educação para as populações do campo, conforme reafirmado nesse trabalho, exige um conjunto de condições que não se restringem a um setor seja da SEC ou da SEDUC, visto tratar-se de uma educação imersa nos modos de vida e produção cultural de povos diversos, com especificidades na sua configuração geográfica, na organização educacional, nas suas necessidades e demandas. A gestão da política para atender essa complexidade exige uma junção de esforços no âmbito institucional do estado e dos municípios.

Assim, visto que a pesquisa identificou fragilidade na gestão da SEC, com diversos setores que deveriam estabelecer articulação com a CEC, em especial o Proam, se faz necessária a criação de espaços de diálogo dentro desta instituição, com representações dos diferentes setores que operam com esta política no sentido de acolher, compreender, alinhar e otimizar o atendimento às demandas da Educação do Campo, e, nesse contexto, as classes multisseriadas.

⁴⁷É necessário destacar que as previsões orçamentárias apresentadas no PAE já estão previstas no planejamento financeiro da SEC e da Coordenação do Campo.

É importante destacar a posição da SEC para constituir internamente espaço de diálogo para alinhar e articular as ações que estão distribuídas em vários setores desta instituição, no sentido de compreender as especificidades das classes multisseriadas para que, de posse do conhecimento dessa realidade, consigam otimizar seus processos e procedimentos de gestão em consonância com a Coordenação de Educação do Campo (CEC).

Assim, foi desenhada a ação 1, cuja finalidade é compor um Grupo de Trabalho intersetorial na SEC, para dialogar, articular e definir sobre a gestão para implementação da política de Educação do Campo/Classes multisseriadas no Estado da Bahia, na perspectiva institucional.

A possibilidade deste espaço de interlocução visa favorecer, por exemplo, a discussão, análise e possibilidade de oferecimento dos serviços aos municípios de forma contextualizadas: a melhoria do transporte escolar para as escolas do campo, para negociação com os municípios, considerando as diversas realidades geográficas e culturais, a definição de formação para professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental em contraposição a transposição e ou adaptação do modelo urbano do Pacto de Alfabetização na Idade Certa para as escolas do campo, como vem ocorrendo. Também a coleta e sistematização e tratamento das informações contidas nos dados da Educação do Campo na Bahia, em especial das classes multisseriadas considerando ser esse elemento essencial para definição de políticas públicas, dentre outras revelações que a pesquisa evidenciou.

Para atender esses entraves na gestão foi proposta a ação 1, descrita no Quadro 8.

Quadro 8 - Ação 1. Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo

Ação	Criação do Grupo de Trabalho da SEC/Educação do Campo
Objetivo	Compor um Grupo de Trabalho intersetorial na SEC, para dialogar, articular e definir sobre gestão para implementação da política de Educação do Campo/Classes multisseriadas no Estado da Bahia, na perspectiva institucional
Estratégia	Constituição e instituição de Grupo de Trabalho da Educação do Campo na SEC [GT do Campo].
Atividades/ Etapas	Reunião com a SUDEB e DIREM para discutir e definir pela necessidade da criação de GT de Educação do Campo da SEC.
	Reunião com os gestores da SEC para dialogar sobre a importância da criação do GT de Educação do Campo da SEC e definir pela sua criação junto ao Secretário da Educação.
	Instituir o GT de Educação do Campo da SEC, com indicação dos representantes de cada setor da SEC [SUDEB/CEC, Proam, SUPAV, SUPEC], com perfil

	adequado para tomada de decisões e que possa responder pelas deliberações do referido GT.
	Publicação, do GT de Educação do Campo da SEC, em Diário Oficial do Estado contendo seu objetivo, finalidade, competências e representações (titular e suplente).
	Traçar conjuntamente um plano de trabalho do GT de Educação do Campo, indicando responsabilidades frente as atribuições de cada setor, demandas que se apresentem e não previstas, cronograma de reuniões/ano, instrumentos de registro das reuniões, formas de monitoramento da implementação das ações no Estado.
Atividades/Etapas	Definição das atribuições e responsabilidades do referido grupo de trabalho GT de Educação do Campo, considerando as demandas da Educação do campo que é de responsabilidade da SEC e as necessidades identificadas nos municípios, organismos e movimentos sociais.
	Realização das reuniões ordinárias [trimestral] e extraordinárias [quando necessário] previstas no plano de trabalho.
Responsável	Coordenado pela SUDEB/CEC, mas toda a equipe do GT será responsável pelo desenvolvimento de suas ações.
Público Alvo	Equipe técnica do GT de Educação do Campo da SEC.
Período	2016, 2017, 2018, 2019
Custo	Sem custo, visto que as atividades serão desenvolvidas no ambiente da própria SEC
Local	Auditório da SEC e sala de reunião da SUDEB
Avaliação	As reuniões constarão de atas onde ficarão registradas todas as discussões, demandas, orientações, encaminhamentos e responsáveis pelas deliberações do grupo.

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Por fim, a criação deste Grupo de Trabalho terá a função precípua, isto é, primordial, de articular os diversos setores que desenvolvem ações para atendimento a Educação Básica no campo e em especial as demandas das classes multisseriadas. Portanto visa potencializar o atendimento articulado e capacitação dos diferentes setores que atuam com a Educação do Campo na SEC. O GT será integrado ao processo formativo proposto pela CEC para as equipes gestoras e técnicas dos setores, possibilitando a formação para entendimento da especificidade da Educação do Campo por todos os responsáveis pelas ofertas na SEC. Essa ação tem também como propósito identificar as reais necessidades das escolas classes multisseriadas a fim de corrigir os entraves e definir estratégias para superar as demandas apontadas pela pesquisa.

3.1.2. Linha de Ação 2. Criação do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas”.

A gestão das classes multisseriadas estudadas nesse trabalho aponta para a necessidade de enfrentamento de uma questão que se sobressai dentre as demais mapeadas na pesquisa: o desconhecimento da especificidade das classes multisseriadas, algo perceptível, inclusive pela ausência de dados sobre essa

organização escolar. Esta lacuna pode ter como consequência a ausência, nos sistemas de ensino, de formação diferenciada para os profissionais que atuam com essa demanda (inicial e continuada), a transposição do modelo curricular urbano para o rural, a aceleração do processo de fechamento de escolas e adoção da política de nucleação como alternativa para as carências das classes multisseriadas, a precariedade do espaço escolar das escolas ou classes multisseriadas, a falta de setor específico para responder pela Educação do Campo nos municípios, entre outros efeitos negativos.

Diante desta realidade constatada, a criação, funcionamento e manutenção do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas” pretende ser o espaço de interlocução entre a SEC, entidades representativas dos sistemas municipais de ensino e as instituições de ensino superior, organismos sociais e sindicais do campo.

A intenção da criação do referido comitê, se constitui numa estratégia de gestão, sob a coordenação da CEC, que tem como propósito fomentar as discussões com os municípios, através das suas representações, com as universidades públicas e organismos sociais no sentido de enfrentar os problemas identificados na descrição do caso, nos achados da pesquisa, tendo o município de Inhambupe como referência, bem como no estudo dos teóricos que iluminam com suas pesquisas as possibilidades de avanço para o desenvolvimento da política educacional oferecida ao ensino fundamental/classes multisseriadas, às populações do campo.

A ação visa sobretudo, trocar experiências e propor alternativas e possibilidades de avanço acerca das questões reveladas na pesquisa, não só para o município de Inhambupe - amostra deste estudo -, mas servir de referência para todos os municípios do Estado da Bahia, que apresentam realidades semelhantes.

Para tanto, apresentamos como proposição a ação 2. Criação do Comitê “Cuidando das Classes multisseriadas”, como possibilidade de promover um diálogo mais amplo das instituições públicas com os e organismos sociais, num esforço conjunto de busca de alternativas para superação das diversas entraves que comprometem a qualidade da educação oferecida nas escolas ou classes multisseriadas.

Quadro 9 - Ação 2. Criação do Comitê “Cuidando das classes multisseriadas”

Ação	Criação o Comitê “Cuidando das classes multisseriadas”.
Objetivo	Criar o comitê “Cuidando das classes multisseriadas”, com a participação de organismos e movimentos sociais, com vistas a melhoria do ensino que é oferecido pelos municípios, ao ensino fundamental/classes multisseriadas, na perspectiva da Educação do Campo.
Estratégia	Tecendo diálogo com os municípios/classes multisseriadas.
Atividades/ Etapas	* Realização de reuniões da DIREM e CEC com a SUDEB e Proam para justificar a necessidade de desenvolver uma ação política de fortalecimento educacional da SEC com os municípios e organismos sociais para atender as demandas e fragilidades das classes multisseriadas. * Definição desta estratégia de ação junto ao Secretário da Educação do Estado da Bahia, a criação do comitê “Cuidando das classes multisseriadas”. * Realização de reuniões da Secretaria da Educação do Estado (SEC) com as entidades representativas dos municípios e as instituições públicas de ensino superior para composição do referido comitê [SEC/SUDEB/CEC e Proam, UCME/BA, UNDIME/BA, Instituições públicas de ensino superior, FEEC]. * Instituição do comitê, com publicação no Diário Oficial da Bahia, com objetivo, princípios, definição de competência, atribuições, deliberações e representações (titular e suplente). * Elaboração coletiva do Plano de Trabalho do Comitê, com o propósito de definir objetivo, estratégias de ação, metodologia, mecanismos de monitoramento e avaliação. * Realização de reuniões trimestrais para monitorar as atividades propostas no plano de trabalho, analisar e propor alternativas para as demandas, planejar as videoconferências com os municípios e os seminários, definir palestrantes/estudiosos, discutir possibilidades de apoio aos municípios na condução pedagógica das classes multisseriadas, propor alternativas para criação, no âmbito das universidades públicas da Bahia, de formação inicial (graduação/licenciatura em pedagogia) dos professores integrantes das redes municipais de ensino, com foco nas classes multisseriadas, na perspectiva da Educação do Campo, tramitar documento para viabilizar organização dos dados referentes as classes multisseriadas com o MEC, a SEC e secretarias de educação dos municípios baianos, apurar denúncias de fechamento de escolas e resolver outras situações educacionais referentes as classes multisseriadas que surjam no processo. * Realização de videoconferência com os gestores e equipe técnica das Secretarias de Educação dos 417 municípios do Estado da Bahia, realizada nos auditórios e salas. * Realização de seminário/ano para ampliar discussão sobre as classes multisseriadas, entendimento teórico sobre a Educação do Campo/Classes multisseriadas, troca de experiências exitosas, com a participação das secretarias estadual e municipais de educação, universidades públicas, organismos e movimentos sociais.⁴⁸
Responsável	SEC/CEC e representações indicadas para compor o comitê.
Público Alvo	Representantes do comitê, gestores e/ou técnicos das secretarias estadual e municipais de educação, pesquisadores e estudiosos das universidades públicas da Bahia, organismos e movimentos sociais da Bahia.
Período	2016, 2017, 2018, 2019
Custo	Em média R\$ 60.000,00 ⁴⁹ , para realização dos seminários e das despesas de deslocamentos dos representantes do FEEC.

⁴⁸ Custo previsto no planejamento do quadriênio da SEC/Coordenação de Educação do Campo.

⁴⁹ A SEC possui na sua estrutura o IAT, setor responsável pela formação de professores. O referido instituto coordena um sistema integrado sistema integrado videoconferência, com transmissão simultânea e interativa, em 40 auditórios que funcionam como tele salas, localizadas em Salvador, nas Diretorias Regionais de Educação e nas Universidades Públicas Estaduais, com cobertura em todo o Estado (Bahia, 2004).

Local	Auditório da SEC, sala de reunião da SUDEB e Instituto Anísio Teixeira (IAT). O referido instituto é parte integrante da estrutura da SEC e possui infraestrutura e equipamentos próprios para formação de professores, o que não implica em custo para sua utilização.
Avaliação	As reuniões constarão de atas onde ficarão registradas todas as discussões, demandas, orientações, encaminhamentos e responsáveis pelas deliberações do grupo. Já os seminários e videoconferência terão como instrumento de avaliação, fichas e relatórios com possíveis e encaminhamentos a serem deliberados pelos gestores da SEC e Secretarias Municipais de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Em síntese, o Comitê “Cuidando das classes multisseriadas” tem como objetivo tornar-se o espaço dialógico, reflexivo e propositivo que integra e congrega os diferentes organismos e atores responsáveis por esta oferta, cuja tarefa é discutir, analisar e definir encaminhamentos pautados nas ações de melhoria das condições da oferta educacional das escolas multisseriadas, como proposição de parceria estado-município, mesmo apresentando diversos atores sociais na sua instituição.

3.1.3. Fortalecimento da implementação do Pronacampo/Programa Escola da Terra

Conforme verificamos nesta pesquisa, a Bahia vem implementando o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO/Escola da Terra), instituído pelo MEC em parceria com as Secretaria de Educação dos estados e municípios, que objetiva a ampliação e a qualificação da oferta curso de aperfeiçoamento as populações do campo/ensino fundamental/classes multisseriadas, por meio de um conjunto de ações articuladas de apoio aos sistemas de ensino. É uma ação específica da política nacional voltada para as classes multisseriadas, cuja gestão está sob a responsabilidade da SEC, Coordenação de Educação do Campo e que se configura como ação de colaboração entre MEC, Secretarias de Estados e Municípios.

O Programa, na Bahia, vem sendo desenvolvido em parceria com a UFBA/FACED que oferece o curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 200h. A Bahia apresentou a maior demanda do país, 325 municípios, mais de 12 mil professores, mas só foram atendidos, em 2014, 06 municípios, e, em 2015, 17 municípios, totalizando 1.300 professores beneficiados em dois anos (BAHIA, 2015).

Esse quantitativo de atendimento a demanda é baixo em relação a necessidade apresentada - cerca de 12.000 professores - e confirmada pela pesquisa. Assim, estamos propondo a ação de “Implementação do Programa Escola

da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa” com uma estratégia de atendimento que possibilite o alcance da totalidade dos municípios que aderiram ao programa, com a inclusão gradual dos professores na formação, ano a ano, durante quatro anos, quando será possível beneficiar a totalidade dos professores, visto que atingir o universo geral desses professores necessita de um prazo mais flexível, porque as universidades não têm como qualificar um quantitativo tão elevado com formação diferenciada, num curto espaço de tempo.

Portanto, aí está a importância de pensar outra metodologia de formação que acelere a inclusão do quantitativo de professores a serem beneficiados, o que implica na ampliação da oferta para a formação dos professores municipais que trabalham nas escolas do campo/classes multisseriadas.

O próximo passo é propor um redimensionamento do formato da metodologia do programa para que ele amplie seu raio de ação atingindo, ao final do quadriênio, todos os professores das classes multisseriadas – na Bahia são 302 municípios e 10.700 professores que aguardam ser contemplados pelo Escola da Terra, inclusive o município de Inhambupe (Bahia, 2015).

A proposta consiste em contemplar, no processo de formação, os tutores municipais, sendo três por município/ano. Por sua vez, estes passariam a replicar a formação aos professores durante o acompanhamento as escolas de ensino fundamental/classes multisseriadas, na metodologia definida pelo programa de formação, denominado “tempo comunidade”⁵⁰ (UFBA, 2013), sendo retroalimentado no “tempo escola” (UFBA, 2013), processo que foca o estudo na relação teoria/prática/teoria.

O MEC define que tutores municipais e professores recebem a formação presencial pela universidade – representando uma carga horária presencial – e o restante da carga horária é realizada nas comunidades, sob a coordenação dos tutores municipais, com atividades de estudo e sua aplicabilidade na prática, representando a dinâmica teoria/prática/teoria. Ainda pela definição do MEC no

⁵⁰ A formação de professores do Programa Escola da Terra, na Bahia, é realizado pela universidade do Estado da Bahia, tendo como nome “Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-crítica para as escolas do Campo e tem caráter semi-presencial na Pedagogia da Alternância, com a metodologia o “Tempo Universidade” e o “Tempo Escola Comunidade”. É uma parceria do MEC/SECADI com a UFBA (UFBA, 2013). A Secretaria da Educação do Estado da Bahia compete o monitoramento do referido Programa.

Escola da Terra, cada tutor municipal é responsável em subsidiar teoricamente e fazer o acompanhamento pedagógico, numa média de 7 a 15 professores.

A proposição aqui é alterar um pouco essa ordem, para atender a todos os municípios adesos, ano a ano, durante quatro anos e um quantitativo maior de professores. Assim, teremos uma média de 800 tutores municipais/ano sendo qualificados pela universidade (UFBA/FACED), que vão fomentar o estudo teórico/prático com os professores, nas comunidades rurais, totalizando uma média de abrangência/ano 11.200 professores e tutores qualificados, considerando aqui algumas variações nesses números, para mais ou para menos, o que necessitará de ajustes.

Portanto a ação 3, proposta neste PAE, tem por finalidade otimizar o processo de formação dos professores das classes multisseriadas, conforme é apresentado no Quadro 10.

Quadro 10. Ação 3. Implementação do Programa Escola da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa

Ação	Implementação do Programa Escola da Terra nos municípios do Estado da Bahia adesos ao Programa.
Objetivo	Potencializar as ações do Programa Escola da Terra.
Estratégia	Fortalecimento da formação de professores do ensino fundamental (ano/séries do ensino fundamental) das escolas do campo.
Atividades/ Etapas	* Reunião com o Proam para definição de ação conjunta na implementação e monitoramento ao referido programa. * Inclusão de todos os municípios adesos ao Programa, no ano de 2016, com 302 municípios, subtraindo os 23 que já foram beneficiados. * Elaboração de um plano de monitoramento ao programa, com a reformulação da metodologia de atendimento aos municípios, por polos de formação, seguindo a distribuição por DIREC.⁵¹ * Reunião com a UFBA/FACED para redimensionar o formato da metodologia na formação dos professores. * Realização de reunião com as Diretorias Regionais de Educação. * Reunião com os municípios adesos para apresentação e discussão da formação para operacionalização do Programa, com apresentação das responsabilidades de cada ente federado. * Realização dos quatro módulos da formação/ano pela UFBA/FACED (Tempo Escola//Tempo Comunidade). * Monitoramento do programa pela CEC, com realização das seguintes atividades: acompanhamento a formação dos professores, realizado pela UFBA/FACED; reunião com secretário de educação dos municípios e com os tutores municipais e visita ao planejamento a ação pedagógica nas escolas integrantes do programa e visita técnico pedagógica nas escolas do campo de ensino fundamental/classes multisseriadas, para reflexão da prática pedagógica alinhada ao estudo teórico realizado durante a formação.
Responsável	SEC/SUDEB/DIREM/Coordenação de Educação do Campo (CEC) e Proam.

⁵¹Distribuição das Diretorias Regionais de Educação (DIREC) por municípios, nos apêndices desta dissertação. O Programa Escola da Terra vai trabalhar com 31 DIREC, com exceção da DIREC 1A, pois o município de Salvador não fez adesão ao Programa Escola da Terra.

Público Alvo	Secretários de educação dos municípios adesos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares e técnicos das equipes das secretarias.
Período	2016, 2017, 2018 e 2019.
Custo	Média de R\$ 32.000,00/ano. Recurso já previsto na CEC, para o quadriênio no monitoramento do Programa Escola da Terra nos municípios. Ação referente a SEC/CEC. Em relação a formação o recurso é repassado pelo MEC para a UFBA.
Local	Sala de reunião da SUDEB, escolas rurais dos sistemas municipais de ensino para o monitoramento técnico pedagógico dos técnicos da SEC e espaços formativos definidos pela UFBA/FACED para formação dos professores participantes do referido Programa.
Avaliação	O programa será monitorado e avaliado através de análise das pautas de reuniões técnicas, dos relatórios de campo: da UFBA/FACED; dos técnicos da SEC/CEC e dos tutores municipais, bem como da ficha de frequência da formação dos professores e desempenho acadêmico repassado pela equipe de coordenação do Programa na UFBA/FACED.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Enfim, as três linhas de ações aqui apresentadas, buscam responder os aspectos identificados na descrição do caso e na pesquisa de campo, em relação a gestão das classes multisseriadas, a fragmentação das ações para Educação do Campo, distribuídas nos diversos setores da SEC que não estabelecem uma relação dialógica com a finalidade de otimizar esforços e potencializar as ações, a falta de apropriação de conhecimento sobre Educação do Campo e as classes multisseriadas no âmbito da SEC e da SEDUC, a falta de organização e sistematização dos dados na SEC, sobre a Educação do Campo - o que dificulta subsidiar a necessidade de proposição de ações pela CEC, em especial para as classes multisseriadas -, a falta de investimento na formação específica para professores de classes multisseriadas, tanto pela SEC, como pela SEDUC, a transposição do modelo pedagógico urbano para as escolas do campo, a falta de corpo técnico específico e preparado para responder pelas ações de implementação da política de Educação do Campo, tanto na SEC, como na SEDUC, a falta de investimento nos municípios na política de nucleação das escolas do campo, o que implica no fechamento de escolas, bem cultural e humano para as comunidades rurais, dentre muitas outras constatações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância desse estudo está no fato da Bahia possuir o maior número de turmas multisseriadas, são 13.518, das 85.854 turmas (MEC/INEP, 2014) que possui o Brasil e que necessitam de tratamento específico e diferenciado, na perspectiva da Educação do Campo. As escolas/classes se caracterizam por serem organizadas de forma heterogênea em diversos sentidos, com salas de aula que atendem alunos de diferentes idades e séries/ano do ensino fundamental, tendo o mesmo professor como condutor do processo ensino-aprendizagem.

Essa realidade se constitui num desafio a ser superado pelos sistemas de ensino, não com fechamento de escolas e o remanejamento de alunos de uma escola pequena para outra maior – nucleação das escolas rurais –, como tem sido uma constância, mas com conhecimento e responsabilidade sobre essa realidade, a fim de tomar decisões políticas que possam garantir os meios necessários para o desenvolvimento do acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas ou classes multisseriadas oferecendo educação com qualidade social.

Para tanto, essa dissertação teve como propósito compreender como tem se articulado a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEC) com o município de Inhambupe para atender às escolas ou classes multisseriadas deste município. A fim de responder ao objetivo em questão foi realizado estudo da gestão da implementação da política de Educação do Campo na SEC, tendo como foco as classes multisseriadas, e como objeto de investigação a gestão educacional das classes multisseriadas no município de Inhambupe, visto que essa organização pedagógica é oferecida, principalmente, nas comunidades rurais dos municípios, pelos sistemas municipais de ensino.

Como resposta ao objetivo proposto, o estudo revelou evidências que servem de base para que a SEC possa se apropriar dessa realidade e oferecer aos municípios do Estado da Bahia meios para enfrentar consistentemente os desafios ora apresentados, atuando na linha de necessidades concretas dos municípios, contribuindo para o fortalecimento do regime de colaboração estado-municípios.

A linha da pesquisa trouxe ainda a seguinte pergunta: de que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo, no município de Inhambupe, considerando o regime de colaboração estado-município? Para responder tal questionamento foi necessário

pesquisar documentos, dados, informações, relatórios, selecionar literatura de autores que estudam sobre o objeto da pesquisa, a fim de conhecer cientificamente a realidade e o desenvolvimento da gestão da SEC e da SEDUC.

Foi necessário ainda, aprofundar estudo por meio dos pesquisadores que tratam da gestão da administração pública, sistema de colaboração dos entes federados e Educação do Campo/classes multisseriadas, a fim de buscar subsídios teóricos que respondessem a essa realidade. Também se fez necessário pesquisar, através de entrevistas, os gestores protagonistas das instituições públicas de educação [estado-município] com o intuito de identificar se as primeiras impressões reveladas na descrição do caso se comprovam a partir das evidências registradas nos apontamentos das entrevistas.

Nesse sentido, as evidências revelam

a identificação de situações como a falta e/ou dificuldade de encontrar fonte de dados institucionais mais precisos sobre a Educação do Campo e sobre as classes multisseriadas na SEC; a negligência com a formação específica dos professores; a falta de técnicos qualificados para atuarem na Educação do Campo na SEC e na SEDUC; a fragilidade na parceria estado-município; a não existência de setor específico na SEDUC para atender as demandas das escolas situadas em comunidades rurais; a precariedade na infraestrutura do prédio escolar, dentre outros fatores já mencionados neste estudo, apontam que as Secretarias de Educação do Estado e do município de Inhambupe apresentam lacunas na condução da gestão pública da política de Educação do Campo que fragilizam sua operacionalização, fatores que sugerem a falta de comprometimento na execução das ações de forma qualificada e eficaz.

A pesquisa revela, ainda, que os equívocos apurados na gestão dessas duas instâncias de governo são bastante semelhantes, indicando dispersão e fragmentação das ações, o que sugere descaso ou negligência para com a Educação do Campo, ou ainda, a desvalorização dessas populações excluídas historicamente no direito de acesso e permanência com sucesso na escola, com qualidade social.

Diante das informações levantadas e das constatações do estudo, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE). Nele propomos três linhas de ações executáveis, que proporciona uma relação sistêmica de gestão, a fim de sugerir para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia possibilidades de superação dos

desafios que emergem ao assumir a Educação do Campo, e, nesse contexto, as classes multisseriadas, como política pública educacional.

Contudo, por serem ações que dependem da vontade política dos governos estadual e municipal em definir apoio as ações propostas e prover meios para fortalecer a gestão da implementação da política de Educação do Campo, com foco nas classes multissérie, podemos prever alguns riscos que podem interferir na operacionalização deste plano de ação educacional. Os riscos são de resistência interna de alguns setores da SEC em se responsabilizar pela efetiva participação no “Grupo de Trabalho da Educação do Campo na SEC”, especialmente o Proam, por se constituir num programa estruturante da SEC [ação 01], vinculado diretamente ao gabinete do Secretário da Educação do Estado, outro deles é a indisponibilidade dos parceiros [UCME/BA, UNDIME/BA, Instituições públicas de ensino superior, FEEC] para integrar a comissão “Tecendo diálogo com os municípios/classes multisseriadas” [ação 02] e finalmente resistência da UFBA em redefinir a metodologia de formação dos professores do Programa Escola da Terra, referente a [ação 3] “Fortalecimento da implementação do Pronacampo/Programa Escola da Terra”.

Vale ressaltar que, mesmo considerando possíveis obstáculos para execução das três linhas de ação propostas, elemento necessário em qualquer planejamento, o desenho dessas ações é perfeitamente viável e possíveis de se tornarem concretas, visto que estão fundadas no estudo e análise da realidade, possuem consistência teórica, estão fundadas no planejamento da SEC, em termos orçamentário e com previsão no planejamento das ações a serem realizadas no quadriênio, indicando todas as possibilidades de sucesso.

Os estudos e pesquisa para efetivação desta dissertação foram cruciais para a compreensão do processo de governança dos sistemas educacionais (estado-município) da Bahia. A possibilidade de apropriação e ampliação dos conhecimentos necessários para a construção deste texto acadêmico, foram essenciais para o meu processo de formação pessoal e profissional, na gestão do conhecimento no âmbito da SEC, além de poder contribuir para o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais para o melhoramento da gestão que vem sendo desenvolvida.

Para finalizar, detectamos a relevância desta pesquisa para as populações do campo, visto que, por não se bastar em si, pode contribuir como mais um documento de referência acadêmica na direção de provocar a necessidade de desenvolver

novas pesquisas, aprofundar outros estudos nessa direção, considerando a escassez de produções científicas sobre a Educação do Campo, classes multisseriadas, na perspectiva da gestão institucional da política em questão, gestadas nos sistemas públicos de educação, considerando a parceria estado-município e as demandas das classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Edson Francisco de. **Sistemas municipais de educação**: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

ANTUNES. Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

ARROYO. Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

BAHIA. Lei n. 10.330, de 15 de setembro de 2006. **Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE** e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2013/pla-no-estadual-de-educacao-item-5.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia - PAIP**. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/paip>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Regimento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia**. Bahia, 2012. (relatório parcial n/publicado).

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Plano Operacional 2013 e 2014. Educação do Campo: construindo públicas, garantindo direito**. Bahia, 2013 e 2014. (plano n/publicado).

_____. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. **Territórios de Identidades do Estado da Bahia**. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/>>. Acesso em: 29 jul.2015.

_____. **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI**. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____. Secretaria do Planejamento da Bahia. **Plano Plurianual Participativo. 2016-2019**. Disponível em: <<http://www.ppaparticipativo.ba.gov.br/o-ppa>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

_____. **Documento Base Educar para Transformar**. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/entenda-o-educar-para-transformar-uma-rede-de-parcerias-em-prol-da-educacao>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 30, CNE/CEB/2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de abril de 2008. Seção 1, p. 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. Portaria nº 674, de 1º de agosto de 2013. **Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo.** Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-674-2013-08-01.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Números da Alfabetização no Brasil.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-crítica para as escolas do Campo.** Projeto de formação. UFBA, 2013. (plano n/publicado).

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Artigo. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun.2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/loja/Downloads/25486-97002-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 06 set. 2015.

Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**. Relatório de Observação nº 5, julho 2014. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_5_2014.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal. **O cotidiano do gestor**: temas e práticas. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), caderno 3, 2009.

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do-campo-luziania-go-27-a-31-de-julho-de-1998-parte-i/view>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

DAVID, Marcus Vinicius, Gilmar José dos SANTOS, Marcos Tanure SANABIO (Orgs). **Administração pública contemporânea**: política, democracia e gestão. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERNANDES, ThamyresWan. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v 17, n. 3, p. 153-176 nov 2012 / fev 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-07.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

FIQUIREDO, Josenilda. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Fechamento de Escolas do Campo**. II Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade. Conferência do Movimento do Sem Terra durante o UNEB/Campus I, Salvador-BA. Agosto de 2015,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, G.B.B. **Nucleação das escolas rurais**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/149.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

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

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.** 2009. Disponível em: <<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 7ª ed., Petrópolis, RJ. Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

MOLINA, Mônica Castanha; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____, Mônica Castagna, FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/em-aberto-educacao-do-campo>>. Acesso em: 22 out. 2014.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas.** RAE Debate. Vol 45, n 1, jan/mar 2005.

_____, Ana Paula Paes de. **Por uma nova Gestão Pública**, Editora FGV, 2005 e do Capítulo VIII – **A Administração Pública Popular** da sua tese de doutorado Entre a Administração e a Política: os desafios da gestão pública democrática, UNICAMP, 2003 (resumo). Disponível em: <http://www.ppgp2013.caedufjf.net/file.php/71/Paes_de_Paula_Resumo_2012_1_Administracao_Publica_Societal_.pdf>. Acesso: 04 out. 2013.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

SANABIO, Marcos Tanure. SANTOS, Gilmar José dos. DAVID, Marcus Vinícius (Org) Administração Pública Contemporânea: Política, Democracia e Gestão. OLIVEIRA, Virgílio César da Silva. **O que é Administração Pública?** (p. 13- 33). Ed. UFJF, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: Incra, MDA, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 7).

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, Celi NelzaZilke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos-_didaticos/caderno_didatico_sobre_educacao_campo>. Acesso em: 02 out. 2013.

SANTOS, Fábio Josue Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras.** Tese de doutorado da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC, Linha 2, Educação Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Bahia, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Regime de colaboração é o caminho para organizar o sistema nacional de educação.** (2009). Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/707-regime-de-colaboracao-e-o-caminho-para-organizar-o-sistema-nacional-de-educacao->>>. Acesso em: 09 set. 2015.

SOUZA, Ivânia Paula Feitas de. **A nucleação escolar e o fechamento de escolas no campo: contribuições para a gestão da educação do campo nas redes/sistemas de ensino.** Texto base elaborado para discussão com o Fórum Territorial de Educação do Piemonte Norte de Itapicuru (2015).

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998.

_____, Fernando Guilherme. (Re) Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em questão.** Editora Unijuí. Ensaios. Ano 3, n. 5, jan. /jun. 2005, p. 101-124.

TERUYA, Teresa Kazuko. WALKER, Maristela Rosso. NICÁCIO, Marcondes de Lima. PINHEIRO, Maria Joana Manaitá. Classes multisseriadas no Acre. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

APÊNDICES



Universidade Federal de Juiz de Fora
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Respondente: Responsável pela SUDEB

Pesquisadora: Suzana Maria Silva Martins

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional

1. Qual a sua formação inicial e continuada, se houver?
2. Há quanto tempo atua na SUDEB e qual função exercia antes disso?
3. Quais as principais características de sua função aqui na SUDEB?
4. Quais os principais desafios na gestão de uma Superintendência como a SUDEB?

Bloco 2: A SUDEB, as classes multisseriadas e a Educação do Campo

5. Quais são as principais atribuições da SUDEB no contexto da SEC?
6. Atualmente, quais ações, programas e projetos da SUDEB têm relação com a Educação do Campo?
7. Atualmente, quais ações, programas e projetos da SUDEB têm relação com as classes multisseriadas?
8. Que tipo de interlocução há entre a SUDEB e a CEC?
9. Que tipo de interlocução há entre a SUDEB e as Secretarias de Educação Municipais?
10. Há por parte da SUDEB algum tipo de orientação ou apoio aos municípios em relação a gestão das classes multisseriadas na Educação do Campo?
11. Há na SUDEB um gestor ou profissional específico para pensar as classes multisseriadas? E a educação do Campo?
12. Há algum posicionamento da SUDEB sobre o fechamento e/ou nucleação das escolas do campo? (qual?).

Bloco 3: A parceria entre estado e município

13. Como você descreveria o funcionamento do sistema de colaboração dos entes federados (União-Estado, Estado-Município) na implementação das ações de responsabilidade de cada ente federado, com relação à Educação do Campo?
14. Quais atribuições cabem à SUDEB nessa parceria?
15. Quais atribuições cabem ao município nessa parceria?
16. Como a SEC monitora as ações da SUDEB no tocante a essa parceria?

17. Que tipo de monitoramento há por parte da SUDEB em relação às ações do município?
18. Quais os limites dessa parceria, principalmente no que tange a discussão sobre as classes multisseriadas?
19. Qual a interlocução da SUDEB com o Proam?
20. Qual a interlocução da CEC com as DIREC?



Universidade Federal de Juiz de Fora
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Respondente: Responsável pela Coordenação de Educação do Campo (CEC)

Pesquisadora: Suzana Maria Silva Martins

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional

1. Qual a sua formação inicial e continuada, se houver?
2. Há quanto tempo atua como Coordenador e qual função exercia antes disso?
3. Quais as principais características de sua função aqui na CEC?
4. Quais os principais desafios na função de gestor da Coordenação de Educação do Campo?

Bloco 2: Gestão da política

5. Como resumiria as principais fragilidades na gestão da política da Educação do Campo na Bahia?
6. Considera que a Coordenação de Educação do Campo, com a estrutura que possui, consegue gerenciar e atender as demandas da Educação do Campo do Estado da Bahia?
7. Qual seria a estrutura ideal da CEC para o melhor gerenciamento da política de Educação do Campo?
8. Quais setores ou funções da CEC são responsáveis diretos pelo acompanhamento dos municípios no que tange a Educação do Campo?
9. Quais ações da CEC visam especificamente à gestão das classes multisseriadas?

Bloco 3: A parceria entre estado e município

10. Como você descreveria o funcionamento do sistema de colaboração dos entes federados (União-Estado, Estado-Município) na implementação das ações de responsabilidade de cada ente federado, com relação à Educação do Campo?
11. Quais atribuições cabem à CEC nessa parceria?
12. Quais atribuições cabem ao município nessa parceria?
13. Como a SEC monitora as ações da CEC no tocante a essa parceria?
14. Que tipo de monitoramento há por parte da CEC em relação às ações do município?
15. Quais os limites dessa parceria, principalmente no que tange a discussão sobre as classes multisseriadas?
16. Qual o posicionamento da CEC em relação ao fechamento e/ou nucleação das escolas do campo no município?

17. Qual a interlocução da CEC com a SUDEB?
18. Qual a interlocução da CEC com o Proam?
19. Qual a interlocução da CEC com as DIREC?



Universidade Federal de Juiz de Fora
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Respondente: Responsável pelo Proam

Pesquisadora: Suzana Maria Silva Martins

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional

1. Qual a sua formação inicial e continuada, se houver?
2. Há quanto tempo atua no Proam e qual função exercia antes disso?
3. Quais as principais características de sua função aqui no Proam?
4. Quais os principais desafios na gestão de um programa de apoio à educação municipal?

Bloco 2: O Programa

5. Como o Proam se estrutura para dar apoio aos municípios?
6. Atualmente, quais ações, programas e projetos municipais são alvo de ações do Proam?
7. Como são selecionados os municípios que serão apoiados pelo Programa?
8. Como são selecionados as ações e projetos que serão apoiados pelo Programa?
9. Como funciona o financiamento das ações do Proam?
10. Qual a natureza das ações de apoio aos municípios do Proam?

Bloco 3: As classes multisseriadas e a educação do campo

11. Há alguma ação ou projeto do Proam específico de apoio aos municípios no que tange à gestão da Educação do Campo? (se a resposta for positiva, explore a natureza dessas ações).
12. Há alguma ação ou projeto do Proam específico de apoio aos municípios no que tange às classes multisseriadas? (se a resposta for positiva, explore a natureza dessas ações).
13. Há no Proam um gestor ou profissional específico para o apoio dos municípios no tocante ao trabalho com as classes multisseriadas?
14. Há no Proam um gestor ou profissional específico para o apoio dos municípios no tocante ao trabalho com a Educação do Campo?
15. Que tipo de interlocução há entre o Proam e a CEC?
16. Que tipo de interlocução há entre o Proam e a SUDEB?



Universidade Federal de Juiz de Fora
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Respondente: Secretária de Educação do Município (SEDUC)

Pesquisadora: Suzana Maria Silva Martins

Bloco 1: Perfil acadêmico e profissional

1. Qual a sua formação inicial e continuada, se houver?
2. Há quanto tempo atua como Secretária e qual função exercia antes disso?
3. Quais as principais características de sua função aqui na Secretaria?
4. Quais os principais desafios na função de gestor da educação na rede municipal?

Bloco 2: Gestão da política

5. Como é a organização da Secretaria em setores ou departamentos?
6. A qual ou quais setores ou departamentos está ligada a educação do campo?
7. Como esses setores/departamentos se estruturam para a gestão da educação do campo?
8. Como a equipe técnica que trabalha com a Educação do Campo é formada?
9. Como a política da Educação do Campo vem sendo implementada pela Secretaria?
10. Que tipo de projetos vem sendo implementados visando superar os desafios da aprendizagem nas classes multisseriadas?
11. Há um gestor ou profissional específico na Secretaria para pensar as classes multisseriadas na Educação do Campo?
12. Quais as características do modelo diferenciado que a Secretaria possui para as escolas de classes multisseriadas (a Gestão nucleada)?
13. Quais os motivos para a adoção desse modelo?
14. Quais competências são consideradas necessárias aos gestores dessas escolas ou classes multisseriadas?
15. E aos professores?
16. Quais limites você enxerga na adoção das classes multisseriadas na execução da política de Educação do Campo pelo município?
17. Quais potencialidades você enxerga na adoção das classes multisseriadas na execução da política de Educação do Campo pelo município?
18. Quem, na Secretaria, está incumbido de gerenciar os projetos ou programas trabalhados em parceria com o estado?
19. A Seduc definiu uma forma específica de acompanhamento para as escolas do ensino fundamental/classes multisseriadas?

20. Como é feito o monitoramento da política da educação do campo no município?

Bloco 3: A parceria com o estado

21. Quais parcerias firmadas pela Secretaria de Educação existem específicas para a Educação do Campo?
22. Que tipo de parceria para a Educação do Campo existe entre a Secretaria de Educação do Estado e a Secretaria do município?
23. Quais os limites dessa parceria?
24. Na sua percepção, quais ações ainda seriam necessárias por parte do estado da Bahia nessa parceria?
25. Já houve tentativa de diálogo ou auxílio por parte da Secretaria Municipal recusada pela SEC? (se sim, explique mais sobre isso).
26. Quais ações da Educação do Campo são totalmente apoiadas pelo estado (através da SEC)?
27. Quais ações da Educação do Campo são totalmente negligenciadas pelo estado (através da SEC)?
28. Quais ações voltadas para as classes multisseriadas são apoiadas pelo estado (através da SEC)?
29. Quais são as fontes de financiamento para as ações da política de Educação do Campo?
30. Qual o posicionamento da SEC (via CEC) em relação ao fechamento e/ou nucleação das escolas do campo no município? Ela se posicionou de alguma forma?
31. Qual a sua percepção sobre o fechamento e/ou nucleação das escolas do campo?
32. A Secretaria atende as escolas do campo, ensino fundamental/classes multisseriadas com recursos próprios ou estabelece parceria com outras instituições, como MEC, SEC, universidades, ONG e/ou outros?
33. Como você define o custo financeiro para manutenção das escolas do campo, em especial para as escolas do ensino fundamental/classes multisseriadas?
34. Como é realizado o transporte e alimentação escolar nas escolas do campo, do ensino fundamental/classes multisseriadas?
35. Como a SEC monitora e acompanha as ações desenvolvidas pelo município no que tange à Educação do Campo?

Secretaria da Educação do Estado da Bahia
 Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
 Diretoria de Ensino e suas Modalidades
 Coordenação de Educação do Campo



RELAÇÃO DIREC/ MUNICÍPIOS DE CIRCUSCRICÃO

DIREC	Município sede da DIREC	Nº de municípios do Estado da Bahia	Municípios
Direc - 1 A	Salvador	7	Salvador
Direc - 1B	Salvador	1	Camaçari
		2	Candeias
		3	Dias D´Avila
		4	Itaparica
		5	Lauro de Freitas
		6	Madre de Deus
		7	Salvador
		8	Simões Filho
		9	Vera Cruz
Direc– 02	Feira de Santana	10	Amélia Rodrigues
		11	Anguera
		12	Antonio Cardoso
		13	Candeal
		14	Capela do Alto Alegre
		15	Conceição da Feira
		16	Conceição do Jacuipe
		17	Coração de Maria
		18	Feira de Santana
		19	Gavião
		20	Ichu
		21	Ipecaetá
		22	Ipirá
		23	Irará
		24	Nova Fátima
		25	Pé de Serra
		26	Pintadas
		27	Rafael Jambeiro
		28	Riachão do Jacuipe
		29	Santa Bárbara
		30	Santanópolis
		31	Santo Estevão
		32	São Gonçalo dos Campos

		33	Serra Preta
		34	Tanquinho
Direc– 03	Alagoinhas	35	Acajutiba
		36	Alagoinhas
		37	Apora
		38	Araças
		39	Aramari
		40	Cardeal da Silva
		41	Catu
		42	Conde
		43	Entre Rios
		44	Esplanada
		45	Inhambupe
		46	Jandaíra
		47	Ouriçangas
		48	Pedrao
		49	Rio Real
		50	Sátiro Dias
Direc– 04	Santo Antônio de Jesus	51	Aratuípe
		52	Castro Alves
		53	Conceição do Almeida
		54	Dom Macedo Costa
		55	Itatim
		56	Jaguaripe
		57	Muniz Ferreira
		58	Nazaré
		59	Salinas das Margaridas
		60	Santa Terezinha
		61	Santo Antonio de Jesus
		62	Varzedo
Direc– 05	Valença	63	Cairu
		64	Camamu
		65	Gandu
		66	Igrapiuna
		67	Ibirapitanga
		68	Itamari
		69	Ituberá
		70	Nilo Peçanha
		71	Nova Ibiá
		72	Piraí do Norte
		73	Presidente Tacredo Neves
		74	Taperoá
		75	Teolandia

		76	Valença
		77	Wenceslau Guimarães
Direc - 06	Ilhéus	78	Arataca
		79	Canavieiras
		80	Ilhéus
		81	Itacaré
		82	Marau
		83	Mascote
		84	Santa Luzia
		85	Una
		86	Uruçuca
Direc– 07	Itabuna	87	Almadina
		88	Aurelino Leal
		89	Buerarema
		90	Camacan
		91	Coaraci
		92	Floresta Azul
		93	Gongogi
		94	Ibicarai
		95	Itabuna
		96	Itaju do Colonia
		97	Itajuípe
		98	Itapé
		99	Itapitanga
		100	Jussari
		101	Lomanto Junior (Barro Preto)
		102	Pau Brasil
		103	Santa Cruz da Vitoria
		104	São José da Vitória
Direc– 08	Eunápolis	105	Ubaitaba
		106	Belmonte
		107	Eunápolis
		108	Guaratinga
		109	Itabela
		110	Itagimirim
		111	Itamaraju
		112	Itapebi
		113	Jucuruçu
		114	Porto Seguro
		115	Santa Cruz Cabralia
Direc– 09	Teixeira de Freitas	116	Alcobaça
		117	Caravelas
		118	Ibirapua

		119	Itanhem
		120	Lagedão
		121	Medeiros Neto
		122	Mucuri
		123	Nova Viçosa
		124	Prado
		125	Teixeira de Freitas
		126	Vereda
Direc– 10	Paulo Afonso	127	Abaré
		128	Chorrochó
		129	Coronel João Sá
		130	Glória
		131	Jeremoabo
		132	Macururé
		133	Paulo Afonso
		134	Pedro Alexandre
		135	Rodelas
		136	Santa Brígida
		137	Sítio do Quinto
Direc– 11	Ribeira do Pombal	138	A dustina
		139	Antas
		140	Banzae
		141	Cícero Dantas
		142	Cipó
		143	Crisópolis
		144	Fátima
		145	Heliópolis
		146	Itapicuru
		147	Nova Soure
		148	Novo Triunfo
		149	Olindina
		150	Paripiranga
		151	Ribeira do Amparo
		152	Ribeira do Pombal
Direc– 12	Serrinha	153	Agua Fria
		154	Araci
		155	Barrocas
		156	Biritinga
		157	Cansanção
		158	Canudos
		159	Conceição do Coité
		160	Euclides de Cunha
		161	Lamarão

		162	Monte Santo
		163	Nordestina
		164	Queimadas
		165	Quijingue
		166	Retirolândia
		167	Santa luz
		168	São Domingos
		169	Serrinha
		170	Teofilândia
		171	Tucano
		172	Valente
Direc– 13	Jequié	173	Aiquara
		174	Apuarema
		175	Barra do Rocha
		176	Boa Nova
		177	Cravolandia
		178	Dario Meira
		179	Ibirataia
		180	Ipiau
		181	Irajuba
		182	Iramaia
		183	Itagi
		184	Itagibá
		185	Itaquara
		186	Itiruçu
		187	Jaguaquara
		188	Jequié
		189	Jitauna
		190	Lafaiete Coutinho
		191	Lagedo do Tabocal
		192	Manoel Vitorino
		193	Maracas
		194	Mirante
		195	Planaltino
		196	Santa Inês
Direc– 14	Itapetinga	197	Ubatã
		198	Caatiba
		199	Firmino Alves
		200	Ibicui
		201	Iguai
		202	Itambé
		203	Itapetinga
		204	Itarantim

		205	Itororó
		206	Macarani
		207	Maiquinique
		208	Nova Canaã
		209	Potiraguá
		210	Ribeirão do Largo
Direc – 15	Juazeiro	211	Campo Alegre de Lourdes
		212	Casa Nova
		213	Curaçá
		214	Juazeiro
		215	Pilão Arcado
		216	Remanso
		217	Sento Sé
		218	Sobradinho
		219	Uauá
Direc - 16	Jacobina	220	Caem
		221	Caldeirão Grande
		222	Capim Grosso
		223	Jacobina
		224	Miguel Calmon
		225	Mirangaba
		226	Morro do Chapéu
		227	Ourolândia
		228	Quixabeira
		229	São José do Jacuípe
		230	Saúde
		231	Serrolândia
		232	Umburanas
		233	Várzea Nova
		234	Várzea do Poço
Direc– 17	Piritiba	235	Baixa Grande
		236	Macajuba
		237	Mairi
		238	Mundo Novo
		239	Piritiba
		240	Tapiramuta
		241	Várzea da Roça
Direc– 18	Itaberaba	242	Andaraí
		243	Boa Vista do Tupim
		244	Bonito
		245	Iaçu
		246	Ibiquera
		247	Itaberaba

		248	Itaetê
		249	Lajedinho
		250	Marcionilio Souza
		251	Nova Redenção
		252	Ruy Barbosa
		253	Utinga
		254	Wagner
Direc– 19	Brumado	255	Aracatu
		256	Barra da Estiva
		257	Brumado
		258	Contendas do Sincora
		259	Dom Básilio
		260	Ibicoara
		261	Ituaçu
		262	Jussiape
		263	Livramento de Nossa Senhora
		264	Malhada de Pedras
		265	Rio de Contas
		266	Tanhaçu
Direc– 20	Vitória da Conquista	267	Anagé
		268	Barra do Choça
		269	Belo Campo
		270	Bom Jesus da Serra
		271	Caetanos
		272	Candido Sales
		273	Caraíbas
		274	Condeúba
		275	Cordeiros
		276	Encruzilhada
		277	Maetinga
		278	Piripá
		279	Planalto
		280	Poções
		281	Presidente Jânio Quadros
		282	Tremedal
		283	Vitória da Conquista
Direc– 21	Irecê	284	América Dourada
		285	Barra do Mendes
		286	Barro Alto
		287	Cafarnaum
		288	Canarana
		289	Central
		290	Gentio do Ouro

		291	Ibipeba
		292	Ibititá
		293	Irece
		294	Itaguaçu da Bahia
		295	João Dourado
		296	Jussara
		297	Lapão
		298	Mulungu do Morro
		299	Presidente Dutra
		300	São Gabriel
		301	Uibai
		302	Xique - Xique
Direc– 22	Ibotirama	303	Barra
		304	Brotas de Macaúbas
		305	Buritirama
		306	Ibotirama
		307	Itupiara
		308	Morpora
		309	Muquém de São Francisco
		310	Oliveira dos Brejinhos
Direc– 23	Macaúbas	311	Paratinga
		312	Boquira
		313	Botuporã
		314	Caturama
		315	Érico Cardoso
		316	Ibipitanga
		317	Macaúbas
		318	Paramirim
		319	Rio do Pires
Direc– 24	Caetité	320	Tanque Novo
		321	Cacule
		322	Caetité
		323	Guajeru
		324	Ibiassussê
		325	Igaporã
		326	Jacaraci
		327	Lagoa Real
		328	Licínio de Almeida
		329	Mortugaba
		330	Rio do Antônio
Direc– 25	Barreiras	331	Angical
		332	Baianópolis
		333	Barreiras

		334	Brejolândia
		335	Catolândia
		336	Cotegipe
		337	Cristópolis
		338	Formosa do Rio Preto
		339	Luiz Eduardo Magalhães
		340	Mansidão
		341	Riachão das Neves
		342	Santa Rita de Cássia
		343	São Desidério
		344	Tabocas do Brejo Velho
		345	Wanderley
Direc– 26	Bom Jesus da Lapa	346	Bom Jesus da Lapa
		347	Canapólis
		348	Cocos
		349	Coribe
		350	Correntina
		351	Jaborandi
		352	Riacho de Santana
		353	Santa Maria da Vitória
		354	Santana
		355	São Félix do Coribe
		356	Serra Dourada
		357	Serra do Ramalho
		358	Sítio do Mato
Direc– 27	Seabra	359	Abaíra
		360	Boninal
		361	Ibitiara
		362	Iraquara
		363	Lençóis
		364	Mucugê
		365	Novo Horizonte
		366	Palmeiras
		367	Piatã
		368	Seabra
		369	Souto Soares
Direc– 28	Senhor do Bonfim	370	Andorinha
		371	Antônio Gonçalves
		372	Campo Formoso
		373	Filadelfia
		374	Itiuba
		375	Jaguarari
		376	Pindobaçu

		377	Ponto Novo
		378	Senhor do Bonfim
Direc -29	Amargosa	379	Amargosa
		380	Brejões
		381	Elísio Medrado
		382	Jiquiriça
		383	Lage
		384	Milagres
		385	Mutuipe
		386	Nova Itarana
		387	São Miguel das Matas
		388	Ubaíra
Direc– 30	Guanambi	389	Candiba
		390	Carinhanha
		391	Feira da Mata
		392	Guanambi
		393	Iuiu
		394	Malhada
		395	Matina
		396	Palmas de Monte Alto
		397	Pindaí
		398	Sebastião Laranjeiras
Direc– 31	Santo Amaro	399	Urandi
		400	Itanagra
		401	Mata de São João
		402	Pojuca
		403	Santo Amaro
		404	São Francisco do Conde
		405	São Sebastião do Passé
		406	Saubara
		407	Teodoro Sampaio
		408	Terra Nova
Direc– 32	Cruz das Almas	409	Cabaceiras do Paraguaçu
		410	Cachoeira
		411	Cruz das Almas
		412	Governador Mangabeira
		413	Maragogipe
		414	Muritiba
		415	São Felipe
		416	São Félix
		417	Sapeaçu