

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

ADRIANA DE ARAÚJO FARIAS

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE: CLASSES
MULTISSERIADAS E A QUESTÃO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

JUIZ DE FORA
2015

ADRIANA DE ARAÚJO FARIAS

**ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE: CLASSES
MULTISSERIADAS E A QUESTÃO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**Orientador: Prof. Dr. Manuel Palácios
da Cunha e Melo**

**JUIZ DE FORA
2015**

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA DE ARAÚJO FARIAS

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE: CLASSES MULTISSERIADAS E A QUESTÃO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em __/__/__.

Orientador

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, janeiro de 2015.

Aos meus pais, Andrenedis Almeida Farias (*in memoriam*) e Maria Dantas de Araújo, pelo amor incondicional. E às minhas filhas, Andréia Farias do Nascimento e a pequena Valéria Farias Brito, presentes em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), pela oferta do Mestrado Profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Manuel Palácios da Cunha e Melo, pelas críticas pontuais e sugestões pertinentes ao trabalho.

Às tutoras Gisele Zaquini Lopes Faria e Luisa Vilardi.

Aos colegas do Acre: Jaciane Ribeiro Correa Petter, Maria Janaína de Oliveira Gordiano Nascimento, Ericson Araújo da Costa e Wudson Chaves da Silva, pelo companheirismo nos momentos mais difíceis.

A toda a equipe da Coordenação do Ensino Rural da Secretaria de Estado de Educação e Esporte/Acre, em especial, à Prof^a Ms. Coordenadora Francisca das Chagas Souza da Silva, a qual sempre admirei, como profissional e educadora. Sua presença foi essencial nesta trajetória com as populações rurais.

Às colegas da equipe da Coordenação Rural: Norma Maria Vasconcelos Balado, por sua imensa amizade e companheirismo; Socorro Macedo Alves de Aquino, pela colaboração sempre que necessário, assim como a amiga Adriana Melo da Silva, sempre com um olhar de incentivo, durante a realização deste trabalho, e Antônio Farias, com sua colaboração na disciplina de Matemática e permanente alegria de ensinar.

Ainda agradeço, especialmente, à professora Maria das Graças Alves Pereira, pela paciência, colaboração e incentivo.

E ao professor da Universidade Federal do Acre, Gilberto Dalmolin, que, gentilmente, colaborou com cuidadosas e acuradas observações.

*O Brasil é muito grande e diverso para caber em uma única
fórmula ou receita (REGATTIERI).*

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute o acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas de escolas rurais da Coordenação do Ensino Rural da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC). Os objetivos definidos para este estudo foram: i) descrever a política de Educação do Campo no estado do Acre; ii) analisar o acompanhamento pedagógico realizado e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE). Para tanto, utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa. Foi feito levantamento de informações em documentos oficiais do Ministério da Educação, artigos, livros, dissertações e na legislação específica sobre Educação do Campo, além de documentos da Coordenação do Ensino Rural da SEE/AC. Diante do estudo, concluiu-se que o Estado possui uma política para a Educação do Campo, mas a gestão do acompanhamento das classes multisseriadas é deficiente, pois não há um nivelamento/padrão deste, o que dificulta o monitoramento posterior. Frente a isso, o PAE apresentado diz respeito a uma proposta de projeto de acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas, que tem como base o modelo desenvolvido pelo *Joint Committee on Standards for Education Evaluations (JCSEE)*.

Palavras-chave: Educação do Campo. Classes Multisseriadas. Gestão. Acompanhamento Pedagógico.

ABSTRACT

This work was developed under the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case management study discusses the pedagogical monitoring of multigrade classes in rural schools of Rural Education Coordinating the State Secretary of Acre Education (SEE / AC). The goals set for this study were: 1) to describe the field of education policy in the state of Acre; 2) analyze the accomplished teaching support and; 3) propose an Educational Action Plan (SAP). As for the methodology, there was bibliographical research based on official documents of the Ministry of Education, articles, books, dissertations and specific legislation on Rural Education, and Rural Education Coordination of documents SEE / AC. Before the study, it was concluded that the State has a policy for the Rural Education, but the management of monitoring multi-year classes is poor, as there is no leveling / pattern of this, making it difficult to further monitoring. Faced with this, the PAE presented concerns a proposal pedagogical monitoring project of multigrade classes that is based on the model developed by the *Joint Committee on Standards for Education Evaluations* (JCSEE).

Key words: Rural Education. Multiseriated Classes. Management. Pedagogical Monitoring.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos programas implementados pela Coordenação do Ensino Rural SEE/AC, no período entre 1999 a 2012	31
Quadro 2 - Evolução quantitativa do Programa Escola Ativa no Acre de 1999 a 2011	35
Quadro 3 - Padrões de Utilidade e respectivos quesitos	54
Quadro 4 - Resumo dos padrões de Utilidade	57
Quadro 5 - Resumo dos padrões de Viabilidade	58
Quadro 6 - Resumo dos padrões de Viabilidade e orientações ao acompanhamento pedagógico	58
Quadro 7 - Resumo dos padrões Rigor ou Exatidão e respectivos quesitos	59
Quadro 8 - Resumo dos padrões Rigor ou Exatidão e orientações ao acompanhamento pedagógico.	61
Quadro 9 - Plano de Ação para acompanhamento pedagógico	63
Quadro 10 - Plano de Ação - cronograma síntese das ações	69
Quadro 11 - Implementação da política de acompanhamento	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de acompanhamento.....	51
--	----

FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Acompanhamento Pedagógico.....	64
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE/CEB - Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE - *Joint Committee on Standards for Education Evaluation*
MEC - Ministério da Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PAE - Plano de Ação Educacional
PEA - Programa Escola Ativa (PEA)
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI - Coordenação Geral de Educação do Campo e Inclusão
SEE - Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFAC - Universidade Federal do Acre
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
SEAPE - Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Acre)

DEFININDO OS TERMOS UTILIZADOS NESTE TRABALHO

Alguns termos, neste trabalho, foram utilizados de forma frequente. Tais termos se referem ao contexto da temática desta pesquisa e merecem ser destacados, para melhor compreensão dos objetivos propostos.

Educação do Campo: termo que perpassa a literatura e a legislação sobre a Educação do Campo, segundo o INEP (BRASIL, 2007, p.8), na publicação Panorama da Educação do Campo: “a literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural”. Esse termo também expressa a participação dos movimentos sociais no tema. No entanto, cabe ressaltar que não faz parte do léxico familiar rural.

Ensino Rural: termo ainda utilizado em documentos oficiais que, muitas vezes, o alternam com o termo Educação do Campo. Empregado pelas populações rurais.

Classes multisseriadas: agrupamentos de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I em um mesmo espaço, predominantemente, em escolas rurais. Essas classes são muito comuns nas áreas rurais do Estado do Acre, nos 22 municípios que o compõem.

Acompanhamento pedagógico: termo utilizado pela Coordenação do Ensino Rural, caracterizado por representar um acompanhamento qualitativo às escolas rurais e suas classes multisseriadas.

Escolas ribeirinhas: escolas rurais, predominantemente multisseriadas, localizadas em áreas ribeirinhas do Estado do Acre, e caracterizadas como de difícil acesso.

Escolas localizadas em ramais: as classes multisseriadas também se localizam em estradas de chão, chamadas de ramais, em área rural de difícil acesso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 MARCOS LEGAIS INSTITUÍDOS A PARTIR DOS ANOS 1990 PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
1.1 Secretaria de Estado de Educação e Reforma Educacional do Acre.....	24
1.2 Programa Escola Ativa e classes multisseriadas - definindo padrões para a multissérie	32
1.3 Redirecionamento do Estado - definindo as políticas pós-Escola Ativa (PEA)	38
1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAI.....	39
1.5 Caso de gestão: acompanhamento às classes multisseriadas – contextualização dessa ação.....	40
1.6 Acompanhamento pedagógico.....	41
1.7 O supervisor pedagógico	42
2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E PADRÕES DA JCSEE.....	47
2.1 Análise do campo de trabalho	49
2.2 Diretrizes recomendadas pelo <i>Joint Committee on Standards for Education Evaluation</i>	52
2.3 O modelo de diretrizes – JCSEE	52
2.4 Padrões de Utilidade.....	54
2.5 Padrões de Viabilidade	57
2.6 Padrões de Rigor ou Exatidão	59
3. CASO DE GESTÃO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ÀS CLASSES MULTISSERIADAS - CONSTRUINDO PADRÕES.....	61
3.1 Ação supervisora e os padrões do modelo <i>Joint Committe on Standards for Education Evaluation</i>	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	78
ANEXO A - Nota Técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC - Programa Escola Ativa	78
ANEXO B - Instrumento de acompanhamento	80

INTRODUÇÃO

De um modo geral, o debate educacional com a proposição de mudanças sociais, em consonância com a importância dada à escola em seu papel no desenvolvimento social, econômico e cultural, alcançou repercussão em vários países. Em 1990, a Declaração de Jomtien (da qual o Brasil é signatário) é aprovada na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Nessa conferência, foi colocado em foco o direito de todos à educação, ressaltando que a mesma, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.

A declaração coloca a educação em evidência, impulsionando as decisões governamentais sobre esse tema. Além disso, tratou-se da universalização do acesso, equidade e desenvolvimento de políticas e parcerias na Educação.

Após um período de políticas públicas voltadas, principalmente, para garantir o acesso à escola, têm-se debatido, no cenário educacional, os padrões de qualidade para a educação. Apesar de o termo “qualidade” poder assumir diferentes sentidos, de acordo com os contextos (diversos), a palavra sugere a importância da padronização de um ensino qualitativo para todos, em diferentes lugares e regiões brasileiras. Eis o grande desafio que se faz presente e se discute neste trabalho.

Nesse aspecto, principalmente nas duas últimas décadas, a Educação do Campo, que surge em contraposição à Educação Rural ou Ensino Rural, apresenta paradigmas de superação da visão do rural enquanto sinônimo de “atraso”, fato que vem se destacando a partir dos movimentos sociais.

Segundo Fernandes e Molina (2004), o conceito de Educação do Campo nasce na realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em 1997, que foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Algumas conquistas conseguidas através do Ministério da Educação, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

propõem medidas de adequação da escola à vida no campo e representam mudanças qualitativas nesse sentido. Sendo assim, há a necessidade de reconhecimento desses sujeitos, sua cultura e a valorização do lugar em que vivem. Considerando esse panorama, o próprio Ministério da Educação reconhece que é necessária uma política “especial” para a Educação do Campo. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 4): “O campo mais que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social”.

O presente estudo assume como tema a “Educação do Campo”, para caracterizar o lugar onde o caso de gestão estudado se situa. Sendo assim, torna-se importante compreender esse termo, para que se possa compreender a dinâmica deste trabalho que, por muitas vezes, destacará esse conceito. Além disso, é importante situar o leitor na compreensão do contexto geral da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, tratar de uma das características dessa educação: as classes multisseriadas, que representam uma organização escolar fora dos padrões estabelecidos pelo sistema seriado. As classes multisseriadas são uma organização em que, em uma única sala de aula, reúnem-se alunos de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade de um único professor.

Destacam-se, neste trabalho, as políticas adotadas pelo Estado do Acre para a Educação do Campo, na rede estadual do município de Rio Branco, em um recorte temporal de 2008 a 2012. Neste estudo de caso, pretende-se abordar a problemática que envolve o acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas, propondo reflexões a partir da legislação e sobre como esse acompanhamento pedagógico tem sido realizado nessas classes.

O tema destacado está relacionado à minha trajetória profissional e faz-se presente, até o momento, nos desafios do trabalho que realizo como Técnica de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, especificamente, na Coordenação do Ensino Rural, desde 2001.

Quando assumi o compromisso docente pela primeira vez, me vi diante de uma sala de aula nada convencional: alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), agrupados em um mesmo espaço. Eram as turmas

multisseriadas ou as classes multisseriadas. Não poderia imaginar que aquele momento era apenas o início de uma trajetória, que hoje resulta neste trabalho.

Essa escola era pequena, de madeira, pintada de branco e azul, situada em um pequeno espaço de campo cedido pelo proprietário da colônia na qual estava localizada. No espaço, havia uma única sala de aula, uma pequena sala para guardar a merenda e um sanitário externo, além de um pequeno campo em que os alunos jogavam futebol, no recreio e nos fins de semana.

Há polêmicas e críticas em torno das classes multisseriadas, porém é preciso reconhecer que elas existem e que não podem ser ignoradas. Ao contrário, reconhecê-las seria o primeiro passo para propor uma política educacional para as populações que vivem no campo e que precisam ter seus direitos educacionais assegurados.

As escolas rurais são distintas entre si e, de acordo com sua localização no perímetro rural, são denominadas como: dispersas na floresta, escolas localizadas em ramais e escolas ribeirinhas. As primeiras são escolas localizadas em seringais ou colônias, com acesso, geralmente, por caminhos ou trilhas no interior da floresta denominados varadouros; em seguida (escolas localizadas em ramais), estão aquelas escolas localizadas em estradas de chão e, por último, as escolas ribeirinhas, que são localizadas às margens de rios e igarapés.

Essas denominações são utilizadas pela Coordenação do Ensino Rural, mantendo a denominação que a própria comunidade emprega em seu contexto, servindo como forma de mapeamento da região, para organizar o acompanhamento dos técnicos, facilitar o planejamento e gerir o banco de dados. A Coordenação organiza essas informações, assim como possui decreto de criação dessas escolas.

Nesse contexto diverso, é importante destacar que ainda existem outras organizações de escolas rurais, quais sejam escolas rurais com equipe gestora (até 101 alunos), localizadas próximo ao perímetro urbano (em torno de 25 quilômetros), e escolas com essa mesma característica, mas localizadas em região de difícil acesso (até 80 quilômetros do perímetro urbano).

O cenário da Educação do Campo se confunde com a história do Acre, um dos estados localizados na Amazônia brasileira e constituído por vários rios que escondem os mistérios da floresta e que se misturam à sabedoria indígena e

cabocla. Esse Estado apresenta particularidades históricas de um povo aguerrido que, mesmo contrariando decisões nacionais, lutou para ser brasileiro.

A partir de um cenário de mudanças estruturais, políticas, administrativas e sociais, os últimos vinte anos do estado do Acre vêm apresentando um novo contexto educacional.

As decisões políticas referentes à educação, as reformas ocorridas na Educação do Campo, os desafios apresentados aos gestores educacionais e, de um modo geral, como o estado do Acre gerenciou as políticas diante da problemática do acesso à escola bem como as condições de trabalho e rotatividade de professores são questões tratadas neste trabalho.

No entanto, outras questões, como a legislação específica para a Educação do Campo, também serão abordadas, com o objetivo de enriquecer a temática e constituir elementos para que o leitor compreenda a proposição deste trabalho. Além disso, serão descritos a organização do ensino multisseriado, o programa Escola Ativa e o acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas.

O recorte temporal deste estudo será de 2008 a 2012. O ano de 2008 foi escolhido como marco temporal, pois, neste ano, a rede estadual rural do município de Rio Branco universalizou o Programa Escola Ativa (Programa implantado no Brasil em 1997, através de um convênio com o Banco Mundial) em todas as escolas rurais multisseriadas. Essa ação promove mudanças nas classes multisseriadas e estabelece um parâmetro na construção das políticas educacionais nesse contexto. Não se tem aqui o propósito de analisar o Programa Escola Ativa, embora se trate de um marco referencial na organização política e pedagógica das classes multisseriadas.

Em 2012, o estado redireciona a política educacional para as classes multisseriadas, sem as orientações do Programa Escola Ativa e, conseqüentemente, sem o convênio com o Banco Mundial, mas ainda seguindo algumas referências consideradas exitosas no âmbito dessa política.

O caminho metodológico deste trabalho é qualitativo, pois se trata de pesquisa exploratória bibliográfica, por usar materiais como livros, dissertações, teses, artigos, pesquisas em *sites* especializados, legislação brasileira, assim como

documentos da Coordenação do Ensino Rural da Secretaria de Estado de Educação do Acre - SEE/AC.

O problema de pesquisa trata de compreender em que medida o acompanhamento das Escolas do Campo que possuem classes multisseriadas contribui para o ensino ofertado nessa modalidade. Para tanto, tem-se como objetivos descrever a prática de acompanhamento das classes multisseriadas, compreender como se processa a parte burocrática do acompanhamento das escolas do campo e propor um padrão de acompanhamento para a equipe de Ensino Rural da SEE/AC. Todas essas questões estão relacionadas ao trabalho que realizo na Coordenação citada como Técnica de Ensino.

Sendo assim, este estudo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, haverá uma apresentação do Estado do Acre e seu contexto educacional, que remete ao período de 1999 a 2012, em que se intensificaram as principais mudanças estruturais no estado e se estabeleceu o perfil político, acompanhado da reforma educacional determinante para os anos seguintes. E ainda, os marcos legais que pautam o tema. Neste capítulo, serão discutidas as questões referentes ao acompanhamento às classes multisseriadas. Mais que uma ação do Estado, essas questões refletem a problemática de uma ação qualitativa a ser construída e nortearão as discussões para a construção do PAE (Plano de Ação Educacional).

O segundo capítulo apresenta o modelo de diretrizes recomendadas pelo *Joint Committee on Standards for Education Evaluations - JCSEE*, um sistemático trabalho desenvolvido pelo JCSEE, para estabelecer os parâmetros que guiam as avaliações educacionais nos Estados Unidos e no Canadá.

No terceiro capítulo, será proposto um PAE com todas as questões dirigidas à organização do acompanhamento às classes multisseriadas. Esses aspectos serão elaborados a partir do modelo JCSEE.

É importante destacar, ainda, que tratar dessa temática significou uma avaliação rigorosa do meu próprio trabalho como Técnica de Ensino e uma árdua etapa na minha trajetória, que se mostra em um caminho sem volta.

Sei que ficarão lacunas aqui, mas fica, também, a expectativa de que este trabalho ajude na construção da política para a Educação do Campo que, de alguma

forma, contribua para que os gestores avaliem suas decisões e ousem acreditar que é possível reinventar a escola.

1 - MARCOS LEGAIS INSTITUÍDOS A PARTIR DOS ANOS DE 1990 PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tratará das questões legais, a partir dos anos 1990, que norteiam o tema de estudo deste trabalho - Educação do Campo e classes multisseriadas. Para tanto, destacamos os marcos legais que explicitam políticas públicas educacionais para a Educação do Campo para, posteriormente, tecer considerações sobre elas:

- a) Constituição Federal de 1988, artigo 205;
- b) Plano Decenal de Educação para Todos - 1993;
- c) LDB nº 9394/96 - artigo 28 e seus respectivos incisos;
- d) Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (GO), 1998;
- e) Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - (Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas);
- f) Plano Nacional de Educação - 2001;
- g) Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação;
- h) Portaria nº 1374/2003, do Ministério da Educação, que estabelece um Grupo Permanente de Trabalho, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo e ainda debater e esclarecer as Diretrizes a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino;
- i) Criação da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) - 2004;
- j) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), que tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo.

A educação, enquanto direito social garantido na Constituição de 1988, representa, além de um direito público subjetivo, um enorme desafio aos gestores das políticas públicas educacionais. Nosso país apresenta um histórico de ausência de políticas educacionais eficientes que garantam a todos uma educação de qualidade e, para tanto, é preciso que haja equidade no atendimento a esse direito fundamental. Nesse sentido,

O Brasil, depois de século e meio de omissões em relação à Educação Básica, começou a despertar para sua importância, tendo colaborado para isso vários fatores, entre eles, o fim do regime militar autoritário, as promulgações da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração Mundial de Educação para Todos da Unesco, as mídias e os movimentos sociais, como também o impulso dos processos de globalização e economia e de mundialização das atividades humanas (CUNHA, 2013, p. 60 apud CRUZ; MONTEIRO, 2013).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco nos processos democráticos, de modo geral, e no respaldo ao direito à Educação, inserindo-a no rol dos direitos sociais. Esse processo é acentuado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996), que propõe, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993), resultado da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, representou os principais compromissos do Brasil com as questões educacionais mais urgentes.

Posteriormente, a LDB 9.394/96, os movimentos políticos no campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (1998), a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância (proposta pedagógica voltada para o homem do campo, que alterna atividades escolares e aprendizagem de cultivo/produção agrícola da própria comunidade), as reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais e os movimentos sociais pressionaram o poder público a discutir essa temática e a reconhecê-la legalmente.

Contudo, no campo educacional brasileiro, o currículo e a pedagogia destinada à “escola do campo” caracterizavam-se por currículos urbanos, que

negavam a singularidade desses povos. Nesse aspecto, em relação às políticas públicas educacionais para os povos do campo é possível perceber que:

Ao voltarmos os olhos para os moradores do campo, verificamos uma considerável diminuição na destinação de políticas públicas expressas na ausência de qualidade do espaço físico, uma tolerância na baixa qualificação dos professores, um agrupamento dos alunos em multisséries, um atendimento limitado a parte do ensino fundamental e um esporádico acompanhamento da equipe da secretaria de educação nos serviços prestados nessas escolas. Para todas essas deficiências, há um conjunto de justificativas compreensíveis, embora insuficientes, para se alterar o quadro precário instalado desde a chegada dos jesuítas com seu “*ratio studiorum*” (BRASIL, 2005, p. 11).

As populações que habitam a área rural, além do direito educacional, precisam de um atendimento “diferenciado” de uma política educacional que dialogue com seus saberes e sua cultura.

Dentre as políticas adotadas para esse fim, as classes multisseriadas são uma alternativa a esse atendimento. Como direito educacional e constitucional dos povos do campo, essas classes, ao longo da história da educação, estiveram à margem das políticas educacionais e sem reconhecimento do poder público, pois se contrapõem a organização seriada e a formação disciplinar e segmentada. Nesse aspecto, de acordo com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

Ainda é muito presente uma concepção equivocada com fundamentos históricos de que o campo seria “superado” por um desenvolvimento urbano e que assim, as pessoas que lá vivem teriam então acesso a melhores condições de vida e de escolaridade. Essa concepção foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural (BRASIL, 2004, p. 7).

Esse consenso de que o rural seria superado pelo desenvolvimento se incorpora nas ações educacionais, justificando as políticas compensatórias e os modelos urbanos adaptados para essas populações. E, nesse contexto, todas as políticas de impacto citadas para a Educação do Campo são ainda recentes (década

de 90) e incipientes, e assim foram se adaptando aos modelos urbanos educacionais para esse público, justificando o atual quadro de políticas educacionais destinadas às populações do campo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 também reflete os acordos firmados pelo Brasil (como a Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jomtien, 1990), seguindo após as conquistas da Constituição Federal (1988) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Porém, a aprovação pela Câmara da Educação Básica, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) destaca-se como marco referencial dos direitos das populações do campo. Sua aprovação inaugurou uma nova etapa nesse ensino e propôs sua organização, envolvendo os entes federados, ressaltando a responsabilidade da oferta e garantia do acesso, o que depende de políticas específicas. A Resolução nº 2, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, 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. Em seu parágrafo 1º, afirma:

A Educação do Campo, de responsabilidade dos entes federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 2008, p.1).

A Resolução deixa claras as responsabilidades dos entes federados em priorizar a universalização da Educação Básica, um compromisso que exige planejamento orçamentário e prioridade de ações. Esse planejamento deve contemplar, ainda, as determinações do art. 7º, que estabelece:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art.5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, p. 2).

As questões tratadas na legislação deixam clara a contribuição do respaldo legal na construção do projeto educacional da Educação do Campo. No entanto, ao mesmo tempo, definir políticas locais de educação é um imenso desafio aos gestores no que tange, principalmente, a questões orçamentárias, e a obrigações dos entes federados.

Há, portanto, uma discussão complexa e histórica sobre as políticas a serem definidas para a Educação do Campo e que requerem toda uma revisão sobre o que se tem proposto para essas populações, o que se pretende, quais as expectativas, dialogando com essas populações.

Os documentos citados acima representam a consolidação dos movimentos e os anseios de uma política pública eficaz, que mobilizasse os poderes públicos em implementar essas ações, aliados a uma tendência nacional de mudanças educacionais urgentes.

Esse quadro representou mudanças qualitativas para ampliação e consolidação dos direitos à Educação do Campo, no sentido de se efetivarem políticas públicas de estado e de se incluírem pessoas na escola, o direito ao ingresso ofertado pelo estado em localidades de difícil acesso.

De acordo com o exposto, a atual política nacional de Educação do Campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, sendo um contraponto à visão estabelecida do rural como sinônimo de arcaico, atrasado. Diante de uma nova concepção de “educação do campo”, valoriza os conhecimentos, a cultura e os saberes dessas populações.

Na seção seguinte, serão abordados aspectos históricos, educacionais do estado, no contexto das reformas que ocorreram em 1999 e que marcaram a história do Acre. Especificamente, nesse aspecto, serão tratadas as políticas para a Educação do Campo no estado. Para isso, serão apresentados os conceitos, os desafios, as políticas e a participação desse tema nas agendas políticas nacionais.

1.1 Secretaria de Estado de Educação e Reforma Educacional do Acre

É importante destacar a utilização do termo “reforma educacional” que, por ser abrangente, pode parecer exagerada aqui. No entanto, seu emprego justifica-se por representar as mudanças significativas e estruturantes ocorridas no estado do Acre, no período entre 1999 a 2012, destacando-se, em especial, as questões educacionais. Segundo o Dicionário Aurélio, ‘reforma’ indica: *Ato ou efeito de reformar; reformação. 2. Mudança, modificação, reformação.* De acordo com Schneckenberg (2000):

A educação, as políticas e as reformas são aventadas como elemento fundamental na elaboração das propostas de mudança e inovação. São valorizadas as capacidades de participação ativa dos indivíduos no processo de desenvolvimento de políticas educacionais. Assim, num contexto histórico em que se exige mudança, a educação está na ordem do dia, com o desafio de discutir, avaliar e viabilizar a implantação de políticas de reforma (SCHNECKENBERG, 2000, p. 3).

O termo “reforma educacional” destaca o que se considera marco na história do estado e ainda tem um sentido de mudanças estruturantes que, obviamente, marcaram os anos subsequentes em relação à organização do sistema educacional do estado.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ou Escola Nova, um movimento de reconstrução educacional, que promoveu impactos nas políticas educacionais de todo o país e influenciou educadores, impulsionando mudanças significativas nesse aspecto. O manifesto incentivou a reconstrução educacional no Brasil. Essas questões fortaleciam a ideia de que a educação seria o veículo para se corrigirem as desigualdades sociais e para melhorar a qualidade de vida das pessoas. De acordo com Brooke (2012):

Todo estudante de educação comparada na década de 1990 tinha consciência das mudanças múltiplas e simultâneas que ocorriam nas diversas regiões do mundo. Parecia que tinha chegado a hora e a vez da educação, e os planos de reforma se propagavam entre os países como um incêndio florestal. Mas o processo não foi aleatório nem descontrolado, como um evento da natureza. As grandes semelhanças entre as reformas educacionais dos diferentes países, como se estivessem seguindo um receituário de políticas educacionais, denunciavam algum tipo de orquestração ou, no mínimo, uma história de origens comuns (BROOKE, 2012, p. 325).

Ainda segundo esse autor, essas reformas que ocorreram concomitantemente nos países da América Latina tiveram como objetivos gerais “[...] descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas, dar maior autonomia e também cobrar mais responsabilidades da escola, investir mais e melhor na formação do professor [...]” (BROOKE, 2012, p. 326). No Brasil, essas reformas propuseram “o fortalecimento da autonomia das escolas (curricular, pedagógica, financeira)” (BROOKE, 2012, p. 326).

Nesse contexto, o documento *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* destaca:

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p.11).

No Acre, embora de forma “tardia”, o cenário de transformações era semelhante. Em 1999, uma nova situação política era estabelecida e mudanças profundas foram consolidadas. Surgia um novo panorama político administrativo, em um contexto histórico em que diferentes forças políticas assumiam o poder e encontravam um cenário educacional altamente crítico.

O quadro administrativo era ausente em relação às políticas públicas eficazes em todos os setores e, até então, havia uma dependência exclusiva das políticas traçadas em âmbito federal. Em análise realizada por Almeida Júnior (2006), não havia políticas claras e definidas nesse aspecto no Acre, até 1998. De acordo com esse autor (2006, p. 51):

Em função destes dois fatores (o desgoverno e a constante crise econômica), o Acre foi se tornando uma espécie de “grande repartição pública”, já que o poder público se tornou um meio de sobrevivência da população nos núcleos urbanos que se formavam em um espaço fértil para o clientelismo político dos detentores do poder. A desordem administrativa pode ser observada no quadro de lotação de professores da Secretaria de Educação do Acre em 1965: “dos 987 professores primários mantidos pela União, 345 serviam em outros setores, 50 ocupavam cargos burocráticos ou chefia no setor

educacional” (ALMEIDA JÚNIOR, 2000, p. 109). Ou seja: na melhor das hipóteses, apenas 60% dos professores estavam em sala de aula (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 51).

O exemplo acima deixa clara a desordem administrativa no estado, o que comprometia a educação e aumentava os anseios de mudanças. Sobre isso, Damasceno e Santos (2011) afirmam:

Na gestão iniciada em 1999, o governo optou por realizar uma ampla reforma não só do aparelho do Estado, mas na própria concepção de gestão, estabelecendo novas relações com o funcionalismo público. A formação e a capacitação de todos os funcionários lotados nos setores administrativos e a modernização da infra-estrutura dos órgãos do governo foram medidas tomadas no processo de reestruturação do aparelho de gestão do Estado. Dentre as ações de maior destaque, no conjunto das mudanças ocorridas no período, encontra-se o amplo processo de reformas educacionais [...]. A outra ação considerada central na implementação do processo de reforma educacional consistiu em estabelecer uma mudança radical na relação entre o governo e o sindicato dos professores. Este, por seu “corporativismo predominante”, foi reconhecido pelo próprio governo como uma ameaça aos projetos de reforma (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p. 173).

Dessa forma, política educacional tem relações com as estruturas de poder e deve fazer parte de um amplo projeto social. Em 1999, os novos gestores que assumiram o governo estadual definiram novas políticas em torno de outra organização administrativa, em um contexto histórico em que se exigiam mudanças e perspectivas educacionais urgentes. Iniciava-se o processo de implementação de políticas de reforma.

Nesse aspecto, o neologismo “florestania” enfatizava a preocupação com um estado e suas relações com a floresta e os direitos de quem nela vivia, um contraponto ao termo “cidadania e sujeitos”. Esse termo, de certa forma, marca esse novo momento histórico do estado, incentivando a valorização da cultura local e o sentimento de “pertença”, embalado pela esperança do povo acreano diante de novos tempos.

O termo era uma alternativa utilizada pelas lideranças locais para envolver a população com os novos projetos que se iniciavam. De acordo com o documento Educação Ambiental na Escola:

O Estado do Acre não é muito diferente dos demais estados amazônicos, porém não deixa de ter traços característicos quanto aos diversos modos de vida, localização geográfica, relações com países de fronteira e diversidade de ecossistemas. Nos últimos anos vem se utilizando o termo florestania para designar modos de vida das pessoas deste lugar e um conjunto de intenções, especialmente das políticas públicas, em relação ao Estado (ACRE, 2007, p. 13).

Com objetivo de “recuperar” a identidade, a valorização do lugar onde se vive, os novos gestores conduziram as mudanças no estado, enfrentando desafios como alto índice de evasão e repetência; além de escolas localizadas fora do território estadual, nos países vizinhos Peru e Bolívia. Tendo como referência os dados do INEP (ALMEIDA JÚNIOR, 2006), os dados educacionais do Acre mostravam que:

Os altos índices de reprovação, evasão contrastavam com investimentos insignificantes com programas de correção de fluxo, como aceleração de aprendizagem. Em 1998, a defasagem idade-série no ensino fundamental era de 59% e no ensino médio o índice chegava a 71% (INEP/1999 apud ALMEIDA JÚNIOR, 2006).

Diante do quadro de mudanças citado anteriormente, a Secretaria de Educação do Estado do Acre, agora sendo reformulada internamente, se “adequava” para iniciar a reforma educacional proposta pelo novo quadro político. Para tanto, foi necessário reorganizar a SEE e realizar um planejamento estratégico. De acordo com Almeida Júnior:

Nos últimos cinco anos, precisamente a partir de janeiro de 1999, a política educacional do Estado do Acre passou a ser orientada por um plano de reforma, resultante de um rico processo de planejamento estratégico, o PES (Plano Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Acre) foi o condutor de significativas mudanças no curso da educação pública no Acre [...] (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 20).

A partir da análise do autor acima, a gestão correta e transparente de recursos antes escassos poderia ser suficiente; investiu-se em qualificação profissional; estabeleceram-se prioridades reais e voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola; constituiu-se um padrão arquitetônico com modelos específicos para as escolas urbanas, rurais e indígenas e instituiu-se

um plano de carreiras com o maior piso salarial do país para professores de nível superior (ALMEIDA JÚNIOR, 2006).

Esses foram os eixos das mudanças qualitativas que resumem, de modo geral, as reformas do estado, a partir de 1999. Especialmente, a Educação do Campo, que antes não havia sido contemplada nas políticas de estado, passou a ter uma Coordenação específica.

Nesse sentido, foi elaborado um planejamento organizacional e definidas as políticas locais para as populações do campo. Para tanto, era necessário mapear todas as escolas rurais, investir na infraestrutura e ampliação de salas, organizar o quadro docente e a remuneração.

Além disso, era preciso investir em uma proposta curricular. Um dos grandes desafios para a coordenação era ofertar a continuidade dos estudos de crianças e jovens na própria comunidade, ultrapassando os desafios do acesso em uma região particularmente distinta geograficamente.

Para atingir tal objetivo, foi elaborado, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, o Programa Asas da Florestania Fundamental, implantado em 2005, com um desenho diferenciado. As séries são organizadas em módulos e as disciplinas oferecidas uma de cada vez. O professor recebe formação específica e atua em uma organização unidocente (ACRE, 2014).

Logo em seguida, após sua implantação e resultados observados pela SEE/AC, foi avaliada a necessidade de ampliação do programa para atender ao Ensino Médio, para a continuidade dos estudos dos jovens residentes em área rural, que concluíam o 9º ano da Educação Básica. Assim, em 2008, foi criado o Projeto Asas da Florestania Médio, organizado em formato de rodízios. As disciplinas são oferecidas de acordo com as grandes áreas do conhecimento, de forma a atender às diferentes comunidades e garantir as disciplinas do currículo. Os programas são financiados pelo Governo do Estado do Acre e Banco Mundial e executados através da Secretaria de Estado de Educação (ACRE, 2014).

Posteriormente, em 2009, foi criado o Programa Asas da Florestania Infantil: Oferta de Educação Infantil, destinado às crianças de 4 e 5 anos residentes em comunidades rurais de difícil acesso (localizadas em reservas extrativistas, às margens de rios e em assentamentos).

O objetivo principal do programa “Asinhas” é garantir às populações rurais residentes em áreas isoladas a oferta de Educação Infantil. Essa oferta é domiciliar e ocorre e se justifica pela dispersão geográfica, população rarefeita e o número reduzido de crianças. A proposta pedagógica é especialmente pensada para o público-alvo, adequada ao contexto e de acordo com as diretrizes curriculares da Educação Infantil. O financiamento do programa é feito através do Governo do Estado do Acre e Banco Mundial, em parceria com as prefeituras. Atualmente, o programa atende a 18 dos 22 municípios do estado.

Todas as políticas públicas de ensino acima citadas são aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, apresentam metodologia específica, proposta e materiais pedagógicos adequados ao contexto, além de oferecerem programa de formação continuada e monitoramento das ações (ACRE, 2014).

Nessa organização, a coordenação do Ensino Rural também atende às escolas rurais seriadas: são escolas que se caracterizam por terem mais de 100 alunos, por possuírem um quadro com equipe gestora e atenderem do 1º ao 9º ano e Ensino Médio. No município de Rio Branco, são 24 escolas com essas características.

Existem, ainda, as classes multisseriadas, que se caracterizam por reunirem, em um mesmo espaço (sala de aula), alunos de diferentes níveis e séries, especificamente, alunos do 1º ao 5º ano, sob a responsabilidade de um único professor. Essas escolas estão localizadas em comunidades que apresentam população rarefeita e, nesse caso, a possibilidade de organização do ensino pauta-se na multissérie.

Dentre os objetivos gerais da coordenação, destacam-se: garantir a universalização do acesso e permanência na Educação Básica a toda a população residente em áreas isoladas e assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os alunos da rede rural do estado (ACRE, 2014).

Ainda de acordo com os objetivos destacados para as classes multisseriadas, podem ser ressaltadas as seguintes metas: atender a 25.000 alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Classes Multisseriadas, em áreas rurais de difícil acesso, identificar e matricular 2.500 crianças em idade escolar do 1º ao 5º ano, que estão fora da escola; garantir a matrícula de 2.800

crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e alfabetizar 100% dos alunos até o final do 2º ano do ciclo de alfabetização (ACRE, 2014).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/COORDENAÇÃO DE ENSINO RURAL	
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO RURAL E PROGRAMAS IMPLEMENTADOS	
Escolas rurais seriadas	Escolas que têm acima de 100 alunos e que possuem equipe gestora.
Escolas rurais multisseriadas	Desde sua reorganização, em 1999 (municípios em parceria com as secretarias municipais), a coordenação de ensino rural atende às classes multisseriadas. Gestora das ações, a rede estadual de Rio Branco adere ao programa Escola Ativa (PEA), em 2008.
Escolas rurais multisseriadas e Programa Escola Ativa (PEA)	Em 2008, houve a universalização do Programa Escola Ativa (PEA) para todas as escolas rurais estaduais do município de Rio Branco.
Programa Asas da Florestania - Ensino Fundamental	Implantado em 2005, no ano de 2012, atendeu a 4.477 alunos com o programa.
Programa Asas da Florestania - Ensino Médio	Implantado em 2008, garante a oferta do Ensino Médio aos jovens de áreas rurais. Em 2012, atendeu a 3.415 alunos.
Asas da Florestania Infantil ("Asinhas")	Oferta de Educação Infantil domiciliar, destinada às crianças de 4 e 5 anos, residentes em comunidades rurais de difícil acesso. Implementado em 2009, atendeu a 2.716 crianças; em 2012, o número de matrículas saltou para 10.485 crianças.

Quadro 1 - Resumo dos programas implementados pela Coordenação do Ensino Rural/SEE/AC, no período entre 1999 a 2012

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Esporte/ SEE/ACRE/Coordenação do Ensino Rural.

Em relação a essa organização, a coordenação de Ensino Rural apresenta subdivisões e, para cada oferta de ensino, existe uma equipe que atua diretamente, de acordo com os objetivos gerais da coordenação. Para fins de destaque, atuo como Técnica de Ensino na referida coordenação, realizando acompanhamento às escolas, formação de professores e planejamento de ações junto à equipe gestora.

Diante do contexto de implantação de políticas educacionais, a SEE/AC implementou um sistema de monitoramento da aprendizagem, que ocorre através dos resultados do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar - SEAPE. Desde 2009, essa avaliação em larga escala ocorre anualmente e consiste em um dos principais instrumentos de diagnóstico do processo escolar. Esse processo fortaleceu a autonomia escolar e a responsabilização das escolas, enquanto gestoras dos processos de ensino, pelos resultados.

No entanto, essa avaliação não contempla as classes multisseriadas, visto que o SEAPE/AC avalia somente as escolas urbanas e rurais seriadas, mas há planejamento da SEE/ACRE para incluir as escolas multisseriadas nas avaliações.

De acordo com o Quadro 1, podemos afirmar que houve um salto qualitativo de organização e implementação de políticas por parte da SEE/AC, que impulsionou o contexto de reformas para a Educação no Campo.

1.2 Programa Escola Ativa e classes multisseriadas - definindo padrões para a multissérie

As classes multisseriadas (que são salas de aula que comportam vários alunos de diferentes séries com um único professor) constituem uma das características da Educação do Campo e surgem a partir de uma necessidade educacional para a população rural que, predominantemente, apresenta população rarefeita, dispersa e de difícil acesso, impossibilitando, assim, um atendimento educacional convencional, seriado.

Historicamente, no Brasil, as classes multisseriadas foram discriminadas por serem escolas de difícil acesso, unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e que não possuíam representatividade junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Localizadas, em sua maioria, no campo, esperava-se que um dia elas desaparecessem, como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que levou para as cidades, nas últimas décadas, um enorme contingente da população rural. Além disso, persistiam, nessas classes, vários problemas: o nível de aprendizagem dos alunos, bem inferior ao das escolas seriadas; os altos índices de repetência; a evasão e a má formação de professores (BRASIL, 2005).

No entanto, ainda pouco debatidas nos meios educacionais, as classes multisseriadas precisam ser reconhecidas e tratadas de acordo com sua especificidade. Para Rocha (2010, p. 37), “[...] o silenciamento se manifesta, também, nas universidades, que têm se negado a considerar a importância e a resistência dessas classes, pois são escassas por demais as pesquisas sobre essa realidade [...]”. No entanto, essas classes se constituem uma realidade no espaço rural brasileiro.

Quanto às classes multisseriadas, essas são bastante numerosas, principalmente em estados com regiões mais extensas e em áreas de população rarefeita, constituindo-se em muitos casos, na única possibilidade de levar a escola até as crianças de diversas localidades (BRASIL, 2006, p. 100).

O Programa Escola Ativa propõe uma política educacional para as classes multisseriadas, de origem colombiana, desenhada pela educadora e socióloga Vicky Colbert de Arboleda e mais um grupo de educadores desse país, que se inspiraram no movimento pedagógico conhecido como Escola Nova. “A Escola Ativa surge como resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e de baixa qualidade da educação oferecida em classes multisseriadas” (BRASIL, 2005, p. 17).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2010), a implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, nos estados da Região Nordeste, com exceção de Sergipe e Alagoas. O objetivo da implantação era aumentar a aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo.

O programa instituiu um modelo de aprendizagem ativa centrada no aluno, sendo o professor mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, enfatiza a relação escola e comunidade e dispõe de uma flexível abordagem prática e dinâmica para o ensino. Os alunos são estimulados a participarem ativamente, interagindo com os colegas em diversas atividades em grupo e colaborando com o

professor; os grupos podem ser divididos por série ou agrupamentos produtivos¹, para facilitar esse trabalho.

Os livros utilizados são denominados módulos de aprendizagem e foram desenhados exclusivamente para a implementação do programa pelo Ministério da Educação, permitindo que os alunos avancem à medida que o professor verifica as atividades realizadas.

A proposta de formação continuada (uma das estratégias do programa) prevê a realização sistemática e periódica de encontros pedagógicos. São os microcentros, com finalidade de proporcionar aos professores reflexões sobre sua prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos alunos, estimular o supervisor do programa a interagir com o grupo e valorizar as reflexões conjuntas.

Programa de apoio político e pedagógico para as classes multisseriadas, o Escola Ativa, naquele momento, representou a primeira política pública para essas classes, evidenciando o seu reconhecimento oficialmente pelo Ministério da Educação.

Cabe destacar que o Programa *Escuela Nueva* foi tomado como base para o Escola Ativa, criado na Colômbia, na década de 1960. “O programa visava reduzir os índices de reprovação e de abandono da sala de aula pelos alunos das classes multisseriadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental” (NETO; BEZERRA, 2010, p. 8).

Embora essas classes já existissem no Brasil desde o período imperial, a implantação do programa representou um marco legal na história das classes multisseriadas, iniciando um projeto educacional. De acordo com Hage (2010, p. 1), “as escolas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou de ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra”.

Nesse sentido, podemos inferir que houve certa negligência do poder público em reconhecer essas classes, somente com a implantação do programa, ainda que essas já existissem desde as primeiras organizações do ensino em nosso país. As diretrizes do programa são: formação do professor, acompanhamento pedagógico,

¹ São agrupamentos realizados para facilitar o trabalho do professor com as classes multisseriadas. Esses agrupamentos têm a orientação do Programa Escola Ativa e constam nos PCNs.

material didático específico, construção de escolas e responsabilidades na implantação entre os entes federados.

No Acre, a adesão ao programa Escola Ativa ocorreu em 1999 e representou um novo momento para a educação rural no estado que, naquele contexto, se reestruturava diante de um cenário crítico de gestão.

Nesse caso, o programa foi regulamentado sob Instrução Normativa nº 03/2002, que estabelece orientações para o funcionamento da Escola Ativa, com base na Resolução do Ministério da Educação CEE nº 02/2000 e Parecer CEE nº 17/2001. Assim como no Brasil, o programa foi o início de uma política específica para trabalho com as classes multisseriadas, visto ser o programa (de acordo com material impresso do Ministério da Educação e *sites* oficiais desse órgão) a única alternativa para o trabalho com a multissérie, proporcionando uma definição metodológica que organiza os alunos em grupo, incentivando um trabalho colaborativo entre os mesmos, com a utilização dos livros específicos que propiciam a forma lúdica de aprender.

Ainda são muitos os desafios nesse aspecto e a implementação do programa nos ajuda a repensar, dialogar com os sujeitos de direito que vivem no campo. Indiscutivelmente, o Programa Escola Ativa estabeleceu um conjunto de ações educativas (gestão escolar, módulos de aprendizagem, cantinhos de aprendizagem, que são espaços interdisciplinares para a pesquisa e para escola e comunidade) que se articulam, com propósito de aumentar a qualidade do ensino e, consequentemente, favorecer a aprendizagem.

De acordo com a Coordenação Geral do programa no Ministério da Educação (2001), o currículo proposto está de acordo com os PCNs e os materiais didáticos utilizados pelos alunos, como os livros, permitem que “avancem” no seu próprio ritmo de aprendizagem, facilitando o trabalho do professor em orientar os demais estudantes que ainda não “avançaram”. Talvez esse seja o grande “diferencial” do programa: fazer-nos entender e aceitar a heterogeneidade de qualquer turma.

ESCOLA ATIVA NO ACRE				
Ano	Município	Escolas	Alunos	Professores
1999	6	18	324	19
2000	11	61	1.098	64
2001	11	103	1.854	106
2003	11	109	1.962	109
2006	17	129	2.322	140
2008	17	283	13.625	463
2009	21	526	14.738	741
2010	22	914	24.686	1.147
2011	22	978	24.736	1.306

Quadro 2 - Evolução quantitativa do Programa Escola Ativa no Acre, de 1999 a 2011

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da SEE/AC (2012).

Os dados para elaboração do quadro foram fornecidos pela SEE/AC - Coordenação de Ensino Rural. O período entre 1999 e 2009 corresponde somente aos dados referentes à atuação do programa no Estado, ou seja, aos alunos atendidos pelo programa Escola Ativa. O período posterior (2010 a 2011) corresponde aos dados do Censo e, nesse caso, houve a universalização do programa.

Entretanto, o município de Rio Branco, capital do Acre, foco deste estudo, especificamente sua rede estadual, só vem a aderir ao referido programa em 2008. Anteriormente, a Coordenação centralizada em Rio Branco orientava a implantação do então projeto piloto, nos municípios selecionados pela Coordenação Nacional do programa, em 1999 (ACRE, 2014).

A partir de 2008, o programa foi implantado em toda a rede estadual rural do município de Rio Branco, atendendo a um quantitativo de 51 escolas rurais com classes multisseriadas. Nesse período, enquanto órgão executor do programa, a Coordenação do Ensino Rural, localizada na Secretaria de Estado de Educação e responsável pela elaboração, execução e avaliação das políticas para esse público, já havia acumulado certa experiência na gestão do programa, desde o período de sua implantação, em 1999.

Efetivou-se, assim, a universalização, a qual tinha como política implantar o programa em toda a rede, com o objetivo de facilitar as ações e ter uma única

política educacional. Para tanto, foram realizadas, por meio da Coordenação do Ensino Rural, várias ações visando a qualificar o ensino nas classes multisseriadas e a superar o problema de baixo rendimento nessas classes, quais sejam:

- Capacitação na estratégia Escola Ativa para professores: formação continuada para apresentação e vivência da metodologia do programa para os professores.

- Capacitação em Alfabetização para os professores e técnicos: formação continuada por meio do Ministério da Educação e governo do estado.

- Aquisição de kit literário para as escolas: o Ministério da Educação disponibilizava kit pedagógico (com diferentes materiais, como globo, *tangran*, esqueleto, dorso humano, alfabeto móvel, atlas, material dourado e outros).

- Acompanhamento às escolas rurais e formação continuada mensal: essa ação trata de um cronograma de acompanhamento pedagógico realizado pela Coordenação Rural para planejamento e orientações pedagógicas com o professor (ACRE, 2013).

A implantação do programa ocorreu sob a responsabilidade da Coordenação do Ensino Rural, que já atuava desde 1999, e um quadro de técnicos experientes com a Educação do Campo. Foi um momento de muita responsabilidade e desafios do acesso às escolas.

Esses desafios estão, predominantemente, nas diferentes características e localizações das escolas rurais; as mais desafiadoras estão localizadas no meio da floresta, onde também se encontram as ribeirinhas, e o acesso a elas exige grande esforço físico, para caminhar nos varadouros ou em longos trajetos de barco ou canoa pelos rios.

Essa situação fragiliza a “eficácia” do programa, pois, muitas vezes, sentindo-se isolado, o professor não retoma os estudos e passa a ministrar suas aulas de forma pouco produtiva, com a prática de deixar o aluno com o livro “seguindo as atividades” e, muitas vezes, não há uma proposta de diferentes atividades para as diferentes séries.

O programa Escola Ativa representou um marco na história da construção de um novo projeto para se pensar a identidade da escola do campo. Fez parte de um conjunto de ações do Governo Federal e do Acre, que fortaleceu o sistema

educacional, como o investimento em programas de formação inicial e continuada para professores e equipe técnica, e o investimento na infraestrutura das escolas, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos para as escolas, especialmente as multisseriadas.

O programa permaneceu no Acre e no Brasil até 2011, como única política educacional para as populações do campo. Durante esse período, as ações foram pautadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas classes multisseriadas e resgatar a identidade das escolas do campo, além de apoiar as secretarias municipais de ensino na melhoria da educação (ACRE, 2013).

1.3 Redirecionamento do Estado - definindo as políticas pós-Escola Ativa (PEA)

A partir de 2012, o Ministério da Educação finalizou as atividades com o programa Escola Ativa, de acordo com a Nota Técnica n. 002 - CGEC/SECADI/MEC, em 31/01/2012, a qual trata de “resposta da Coordenação de Educação do Campo às solicitações de esclarecimentos aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa em 2012” (ANEXO A, p. 1).

A nota finalizou as ações com o programa Escola Ativa, informando sua substituição pelo programa Escola da Terra. De acordo com o item 5 da Nota: “O programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica”.

O estado do Acre, então, cumprindo as responsabilidades enquanto coordenação do programa enviou documento aos municípios, reiterando a Nota Técnica e direcionando outras ações.

Diante disso, as orientações por parte da Coordenação de Ensino Rural foram as de que os professores permanecessem utilizando os materiais ainda disponíveis do programa como apoio pedagógico, bem como os cantinhos (no caso, o cantinho de leitura, que foi bem aceito pelos professores) e, junto a isso, a

utilização do PNLD/Campo, material didático disponibilizado pelo Ministério da Educação, a partir de 2012.

Outra ação do estado foi a distribuição das Orientações Curriculares Estaduais, as quais seriam o “norte” para todas as atividades em sala de aula, visto que, anteriormente, havia a proposta curricular do programa Escola Ativa.

Mesmo diante dessas ações, a Coordenação, juntamente com a Diretoria de Ensino da SEE/AC, atendendo ao planejamento prévio, contratou consultoria para elaboração de material didático específico para as escolas do campo, desde as classes multisseriadas (1º ao 5º ano), 6º ao 9º ano e Ensino Médio, visto que o estado já atende a esses segmentos com políticas educacionais próprias. Para as classes multisseriadas, o material elaborado denomina-se “Junto se aprende melhor”, e se constitui em apoio pedagógico para os professores e alunos, no contexto da multissérie.

São livros específicos para o trabalho com essas classes e o objetivo é alfabetizar os alunos em tempo hábil para esse processo que, segundo o Ministério da Educação, precisa se dar em três anos, ou o bloco de alfabetização (1º 2º e 3º ano/relativos à idade de 06, 07 e 08 anos). O material apresenta uma sequência lógica de atividades para esse fim, com orientações ao professor. Esse material tem previsão de ser utilizado, em 2015, em toda a rede.

1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Estado do Acre aderiu ao PNAIC (2012), uma ação do Ministério para combater a retenção escolar nos primeiros anos. Essa política também apresenta orientações pedagógicas para as escolas rurais, dialogando com as demais políticas para as classes multisseriadas.

Para a multissérie, houve uma organização da agenda de acompanhamento e as escolas com classes multisseriadas passaram a ter formação e acompanhamento centralizado nas ações para a alfabetização.

O PNAIC é uma política educacional gerenciada pelo Ministério da Educação, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 anos

de idade (final do ciclo de alfabetização). Essa política apresenta propostas exclusivas para a Educação do Campo, turmas multisseriadas. São oito cadernos específicos para essas turmas: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para a Educação do Campo; Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar; Educação do Campo: respeito aos diferentes percursos de vida; Organizando a ação didática em escolas do campo.

Esse material foi “apropriado” pela equipe de acompanhamento da Coordenação e utilizado nas formações continuadas com os professores das classes multisseriadas. Essa política fortaleceu as ações para a multissérie, além de oferecer recursos literários diversificados para as escolas do campo.

Entretanto, os desafios apontados, as peculiaridades rurais do estado e até mesmo a situação climática foram fatores que interferiram no processo ensino-aprendizagem das crianças; a grande rotatividade de professores comprometeu o foco das formações continuadas e o cumprimento do ano letivo.

O próximo item irá discutir a temática do estudo de caso desse trabalho: o acompanhamento pedagógico realizado pela equipe da Coordenação de Ensino Rural, sua organização e problemática.

1.5 Caso de gestão: Acompanhamento às classes multisseriadas - contextualização dessa ação

As escolas rurais do Acre apresentam características distintas em decorrência das próprias peculiaridades do estado. Existe uma diversidade relacionada ao atendimento a essas escolas que exige um mapeamento detalhado, para que o trabalho de acompanhamento da equipe possa acontecer. As escolas rurais estão localizadas em diferentes comunidades. Essas características são

comuns a todos os municípios, mas aqui será destacado apenas o município de Rio Branco.

O referido município apresenta as seguintes organizações: escolas rurais seriadas, escolas de difícil acesso: são escolas localizadas em comunidades ribeirinhas (1 a 5 dias de viagem) e também as escolas dispersas na floresta.

O município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, localizado na região norte do Brasil, com população estimada, em 2013, de 357.194 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, atende, em sua rede estadual rural, a, aproximadamente, em torno de 51 escolas multisseriadas ou escolas do campo, que são assim denominadas de acordo com o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O conceito de escola do campo está definido no Art. 1º, parágrafo 1º, inciso II, do Decreto: “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo”. Esse conceito não estabelece “apenas” a localidade (urbana ou rural), mas o sujeito a quem se destina a educação. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, p. 41).

Após a finalização do programa Escola Ativa, o estado avaliou a necessidade de elaboração de material pedagógico específico para as escolas do campo, com contratação de consultoria para esse fim.

1.6 Acompanhamento pedagógico

Diferentemente das escolas urbanas, que têm uma equipe pedagógica própria para discutir as ações do ensino com o professor, as escolas rurais têm uma organização diferenciada. Essa organização é realizada pela Secretaria de Estado de Educação. No caso descrito, a Coordenação do Ensino Rural, responsável pelas políticas desenvolvidas nessas escolas, a partir de planejamento institucional, define a equipe pedagógica que irá se deslocar para realizar o acompanhamento pedagógico.

O termo “acompanhamento” é assim definido pela Coordenação em uma contraposição à “visita pedagógica”, pois esse último não definiria os objetivos da ação, visto que “visita” caracterizaria a ação como algo breve e que não corresponde ao objetivo central do processo de acompanhamento, ao contrário do que se pretende realizar na escola.

Dessa forma, a própria Coordenação, em comum acordo com os técnicos, utiliza o termo “acompanhamento pedagógico” para definir o compromisso com os objetivos que se propõe realizar na escola e ainda para “desmistificar” a ideia de que o acompanhamento seja algo “rápido” ou apenas uma “passagem” pela escola. Nesse caso, a utilização do termo “acompanhamento” refere-se a um acompanhamento pedagógico qualitativo e formativo, construído a partir de um diálogo com o professor, no ambiente escolar, respeitando-o como protagonista fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

1.7 O supervisor pedagógico

Em um contexto fora dos padrões convencionais de ensino, na escola multisseriada, o professor precisa sistematicamente “equilibrar” o tempo pedagógico, promover a devida interação dos alunos das diferentes turmas/séries, para garantir a aprendizagem de todos (1º ao 5º ano) sob sua responsabilidade. Certamente esse cenário é “delicado” e desafiador, particularmente. É nesse contexto que atua o supervisor pedagógico.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O supervisor atua enquanto profissional reconhecido pela legislação e o trabalho de supervisão ocorre na escola, ou seja, uma formação em serviço, atuando, individualmente, com os professores, no caso das escolas multisseriadas.

Realizar esse trabalho em tal contexto exige um profissional que compreenda esse espaço, que tenha a capacidade de observar e muito cuidado ao intervir no processo. O professor que atua na multissérie intervém além da sala de aula.

Na escola multisseriada, o currículo, a cultura, os saberes presentes na comunidade e a dedicação exclusiva do professor que, muitas vezes, mora na própria comunidade se enlaçam. As crianças levam para a sala de aula parte do seu cotidiano, como o conhecimento sobre os animais e os ciclos da natureza. Os pais participam ativamente do processo (ocorrendo, muitas vezes, ter de permanecer na escola por todo o período da aula, para levar as crianças de volta para casa).

Nesse sentido, a supervisão precisa “dialogar” com o que está colocado no cenário, em que o professor é uma das peças-chave do núcleo pedagógico; esse ator também passou por um processo de formação para se estabelecer enquanto profissional. Nesse lócus do ensino, ele tem a função de assegurar o direito à aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, essa questão é mais abrangente: antes é preciso definir os objetivos primários da ação educativa, definir os objetivos da escola, a ação pedagógica mais eficaz e a compreensão dos processos pedagógicos. Esse aspecto precisa estar claro para o supervisor, além de ser necessário mobilizar a comunidade escolar para colaborar com o alcance dos objetivos.

Nesse caso, é importante que o supervisor dialogue com o professor sobre os resultados da aprendizagem, pois esse é um dos principais fatores que nortearão o acompanhamento:

Pesquisas também têm demonstrado que, se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 6).

O acompanhamento às escolas rurais do município de Rio Branco (rede estadual) é realizado pela equipe pedagógica da Coordenação de Ensino Rural e está dividido em polos compostos por um conjunto de escolas. Cada técnico da Coordenação se responsabiliza pelo acompanhamento a um grupo de escolas determinadas.

Esse trabalho exige disponibilidade, esforço físico, direcionamento e foco. Para isso, é necessário um planejamento específico, sistematização dos dados coletados e das observações e conhecimento sobre os processos de aprendizagem, de modo geral e específico, em turma multisseriada.

O cansaço, muitas vezes, predomina, sendo necessário um dia somente para a viagem, um segundo dia para planejamento com o professor e atividade com a turma. Esse acompanhamento deve ser o mais qualificado possível, pois questões como as condições climáticas, distância e acesso são fatores que podem impossibilitar um novo acompanhamento.

São 51 escolas rurais multisseriadas e a Coordenação organiza o planejamento para o acompanhamento, realizando uma divisão das escolas que ficam sob a responsabilidade de cada técnico. Em média, cada técnico acompanha em torno de 08 a 10 escolas e esse número leva em consideração as diferentes localizações das escolas na área rural. É realizado um planejamento prévio e um cronograma para o trabalho que será feito.

Durante o acompanhamento os técnicos observam a aula já previamente combinada com o professor e preenchem uma ficha.

Nesse instrumento (Anexo B, neste trabalho), há o preenchimento de dados escolares, como o movimento dos alunos (matrícula, alunos presentes, transferidos, desistentes, alunos com necessidades especiais), bem como a situação de aprendizagem das crianças e intervenções realizadas pelos técnicos, durante o acompanhamento e observação à sala de aula, especificamente o núcleo pedagógico: conteúdo, tarefas orientadas pelo professor e a atividade dos alunos.

Havendo necessidade, os técnicos fazem uma atividade diagnóstica com os alunos, que são organizados em grupos ou conforme a necessidade pedagógica observada pelo técnico. Exemplo: 1º e 2º ano fazem a atividade diagnóstica com uma lista de palavras; 3º, 4º e 5º ano fazem uma produção textual simples. Essas atividades são precedidas por uma leitura, realizada pelo técnico, de material literário presente na sala de aula.

Ao final dessas atividades, há um diálogo do técnico com o professor sobre a turma e os processos de alfabetização e as atividades adequadas para os alunos já alfabetizados “avançarem” nos processos de leitura e escrita. Essas questões são discutidas de acordo com o que consta nas orientações curriculares, observando as atividades e as disciplinas que serão organizadas no planejamento com os professores.

Além disso, a ficha contempla dados sobre todos os programas do estado: Asas da Florestania (Programa específico do Estado do Acre, já citado anteriormente e que atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio, em área rural) e ainda dados sobre os alunos do 1º ao 5º ano das classes multisseriadas ou seriados (que são as escolas rurais seriadas).

Essas informações serão úteis para analisar a situação de aprendizagem das turmas e direcionar o planejamento do técnico, assim como para discutir, nos dias de reuniões, as questões pedagógicas comuns ou não.

Por esse motivo, a ficha de acompanhamento precisa ser elaborada de forma que possa retratar o momento em que o supervisor realiza os diálogos e o planejamento com o professor. Ela deve, ainda, representar uma organização do trabalho, a “devolutiva” ao professor e ajudar a sistematizar as informações para o relatório posterior realizado pelo técnico.

Em 2014, a ficha foi construída durante a primeira formação continuada organizada pela Coordenação, com a colaboração de todos os técnicos da rede estadual. Ela está sendo utilizada ultimamente, mas já sabemos que precisa ser reformulada para o próximo ano letivo, pois a dinâmica do trabalho em campo e as discussões sobre as questões pedagógicas exigem mudanças.

Esse trabalho de interação com professores e alunos, realizado durante o acompanhamento, pode causar certa “dispersão” do foco pedagógico. Ao se aproximar do ambiente social do aluno e do professor, o técnico quer resolver todos os problemas que, muitas vezes, fogem ao contexto da sala de aula. E então questões como infraestrutura, problemas na comunidade e outras podem afetar o trabalho de acompanhamento. Sobre isso, Castro e Regattieri (2010, p. 6) afirmam: “Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a aproximação do universo social dos alunos traz desafios que extrapolam as atribuições e competências dos profissionais da educação”.

Nesse caso, faz-se necessário estabelecer um padrão de acompanhamento pedagógico, para que, fortalecidos nas orientações discutidas coletivamente, os técnicos possam ter mais segurança em realizar o trabalho. E esse será o objeto de estudo desta dissertação, pois, havendo um padrão de acompanhamento, também será possível sistematizar os dados, uma vez que todos os técnicos estarão atentos aos mesmos pontos e mesmas questões.

Há um processo dialógico que precisa ser realizado com os professores e, posteriormente, com a comunidade, estabelecido no planejamento do supervisor.

O supervisor “atua” nesse complexo processo de relações entre o professor e o aluno e em um contexto diferente do convencional: uma escola isolada e com uma diversidade incomum, diferentes séries/anos, diferentes ritmos e aprendizagem, compartilhando diferentes saberes e conhecimentos presentes no interior do estado, a sabedoria dos povos que vivem na floresta. A escola precisa dialogar com esses saberes e o supervisor precisa ter essa “sensibilidade”, ao adentrar esse espaço.

A escola representa o “lócus” da aprendizagem, a representatividade do conhecimento sistematizado, a materialização da ação do estado em sua obrigação primária em garantir a educação.

Nesta pesquisa, será tratada, ainda, uma extensão da representação do poder público na escola, ou seja, os objetivos do trabalho do técnico de ensino como referência a um dos aspectos da qualidade do ensino.

No próximo capítulo, serão tratadas a problemática do acompanhamento pedagógico e as questões que podem ajudar a organizar essa ação e construir a padronização para o acompanhamento. Nesse aspecto, será apresentado o PAE (Plano de Ação Educacional) deste trabalho.

2 - ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E PADRÕES DA JCSEE

No capítulo anterior, foi apresentada a legislação que rege as escolas rurais, contextualização histórica sobre Educação do Campo, bem como a organização das classes multisseriadas e seu histórico, desde a implantação do Programa Escola Ativa (PEA) no Acre, em 1999, e demais ações referentes a esse tema até o ano de 2012.

As classes multisseriadas são uma política adotada para atender às populações do campo e sua organização compõe as diferentes séries/anos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º), em uma mesma sala de aula e sob a orientação de um professor. Essa organização requer atenção do poder público quanto ao resultado da aprendizagem escolar. A partir desse contexto, muitas ações foram implementadas pela Coordenação do Ensino Rural, após a reforma educacional no Acre (1999), o que já foi citado em capítulos anteriores.

Uma das questões abordadas no capítulo I destaca a necessidade de alinhamento das ações direcionadas ao acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas. É fato que o estado do Acre já dispõe de política específica para a Educação do Campo e possui Coordenação que gerencia essas políticas desde 1999. No contexto apresentado no capítulo I, há o início de um projeto educacional para essas classes no estado e este trabalho pretende contribuir para a construção desse projeto, que amplia essa discussão, propondo um padrão de acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas, entendendo que esse se configura em um dos fatores que contribuem para a qualidade do ensino nessas classes. Nesse caso, o Plano de Ação proposto será um componente que se integra às ações da Coordenação do Ensino Rural.

Este capítulo terá como objetivo realizar uma análise sobre a ação do acompanhamento pedagógico nas classes multisseriadas. Essa ação faz parte das atividades dos supervisores da Coordenação do Ensino Rural, que realizam esse acompanhamento nas classes citadas. O objetivo da análise é identificar as questões relacionadas ao acompanhamento que precisam ser “alinhas” e organizadas, de forma que toda a equipe compreenda sua ação, a partir de objetivos comuns e direcionamento padronizado.

Nesse aspecto, se elegeram como parâmetros os princípios de eficácia e eficiência, utilizados pelo modelo de diretrizes recomendadas pelo *Joint Committe on Standards for Education Evaluations (JCSEE)*, a partir dos quais será proposto o Plano de Ação (PAE) que orientará a ação do acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas, desenvolvido pela equipe pedagógica da Coordenação do Ensino Rural do Acre.

No entanto, é importante destacar que os objetivos deste trabalho em orientar um padrão de acompanhamento recaem em um contraponto de uma característica importantíssima da Educação do Campo: suas especificidades, um campo diverso e delicado, que compõe a diversidade natural de um país imenso como o Brasil. Cabe destacar, aqui, que orientar esse padrão de acompanhamento para as classes multisseriadas baseado em princípios do *JCSEE* é ousado e estamos conscientes desse aspecto.

Esse modelo visa ao aperfeiçoamento de avaliações de programas. Aqui terá como foco o supervisor educacional, profissional que também emite avaliação do trabalho do professor, porém essa avaliação deve servir de parâmetro para seu próprio trabalho, visto que há uma linha tênue entre o trabalho docente e o trabalho de supervisão. Nesse caso, esses atores (supervisores e avaliadores) apresentam questões em comum: têm objetivos a serem alcançados na escola e, de forma semelhante, a elevação da qualidade do ensino passa pelo trabalho realizado pelos mesmos.

Mas não se trata de engessar as ações, ao contrário, busca-se orientar os supervisores a ter foco, planejamento, organização das ações, responsabilização e atuação em equipe. Os princípios do comitê ajudam a sistematizar esse trabalho, direcionando e propondo uma sistemática visualização da ação em momento posterior com a equipe.

Mas, também, é necessário que, ao longo do processo, se avaliem os procedimentos, os resultados e se os objetivos foram atendidos, sem deixar de lado a sensibilização quanto à característica principal que, muitas vezes, se destacou neste trabalho: a especificidade das escolas multisseriadas, sua identidade.

Ainda nesse aspecto, a metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa-análise do caso proposto: o acompanhamento pedagógico às classes

multisseriadas, por fazer parte do trabalho que realizo enquanto técnica de ensino, e o estudo do modelo *Joint Committe on Standards for Education Evaluations (JCSEE)*, o qual apresenta uma sequência de diretrizes que, neste caso, contribui para a construção do Plano de Ação (PAE), o qual orienta uma padronização do acompanhamento pedagógico.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: análise do campo de trabalho no qual atua o supervisor e apresentação das diretrizes recomendadas pelo *Joint Committe on Standards for Education Evaluations (JCSEE)*.

2.1 Análise do campo de trabalho

Há outro aspecto que se pretende destacar com antecedência: é importante que o leitor compreenda a característica do trabalho de acompanhamento realizado pela equipe. Esse fator é um dos pontos de discussões da Coordenação do Ensino Rural, que atende a diferentes realidades na Educação do Campo. Questões como organizar o acompanhamento das diferentes áreas em que estão localizadas as escolas, promover formação continuada nesse contexto e priorizar ações do acompanhamento. Para compreender essa situação, é importante destacar que são praticamente quatro situações que desafiam a implementação da política do acompanhamento:

a) Escolas localizadas próximo ao perímetro urbano. São escolas que podem ser acompanhadas mensalmente pelo supervisor.

b) Escolas localizadas em áreas de ramais apresentam o acesso mais complexo; em período de chuvas, muitos ramais ficam comprometidos, mas há possibilidade de acompanhamento mensal ou bimestral.

c) Escolas localizadas em áreas ribeirinhas apresentam maior complexidade quanto ao acesso, porque o mesmo depende do nível dos rios ou igarapés, ou, quando possível, existem trilhas ou caminhos alternativos para se chegar. Nesses casos, a comunidade ajuda com o transporte em canoas ou barcos com motor. Nessa situação, o acompanhamento pode ser trimestral.

d) Escolas dispersas estão localizadas no meio da floresta e o acesso é crítico, variando a quantidade de dias para se chegar (entre 1 a 5 dias). As possibilidades de acompanhamento são ainda mais complexas, geralmente também podem ser acompanhadas por trimestre.

Essas são questões que desafiam todas as políticas destinadas à Educação do Campo. Mas são desafios que incentivam a Coordenação a sempre buscar alternativas. E, nesse caso, como realizar um formato de acompanhamento “que se integre” a essas questões? Estamos sempre diante dessa problemática e organizando o planejamento de forma alternativa e de acordo com as duas estações do ano no estado: inverno e verão.

A figura abaixo demonstra essa dificuldade, no município de Rio Branco, com as seguintes localizações em destaque: escola Ester Freire, localizada próximo ao perímetro urbano, que pode ser acompanhada mensalmente pelo técnico. Já a escola Verdes Matas tem o acesso mais complicado, já que o supervisor precisa percorrer 90 km em asfalto e mais 8 km em estrada de chão (ramal). Entretanto, o acesso à escola ribeirinha Verdes Florestas, considerada dispersa na floresta, apresenta: viagem de barco (quatro dias no inverno) mais 73 km em asfalto e ainda cinco horas a pé, na estrada de chão (ramal).



Figura 1 - Esquema de acompanhamento das Escolas de Rio Branco

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre/2007.

Esse conjunto de situações demonstra a realidade da Amazônia e o motivo de não se “adequar” às políticas que padronizam seu formato, como as políticas pensadas para a área urbana. Esses aspectos aqui destacados são importantes para que o leitor compreenda os verdadeiros “malabarismos” que o gestor precisa fazer, para garantir que as ações pedagógicas cheguem até os professores da Educação do Campo.

De acordo com Luck (2009, p. 93), “[...] boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida”. Essa afirmação parece um tanto “breve” em seu contexto, porém resume os objetivos a que se propõe a escola e, para que isso ocorra, é necessário um conjunto de fatores e, certamente, entre eles a escola precisa se adaptar às reais necessidades dos alunos, respeitando sua cultura, costumes, dentre outros. Esse quadro resume algumas situações que geram questões presentes nas escolas rurais. Existe ali uma história em um ambiente peculiar, que precisa dialogar com a escola, mas, para

isso, precisa estar claro o projeto escolar. É nesse contexto que vai atuar o supervisor, sua ação precisa ser dialógica, perceptiva e interventora, no entanto, respeitando as práticas dos professores. Afinal, a prática refletida nas atividades dos alunos diz muito sobre o que pensa o educador.

Todas essas questões foram consideradas ao se eleger uma política que colaborasse com o “alinhamento” de ações ou a padronização para o acompanhamento. A seguir, será apresentado o modelo de diretrizes desenvolvido pelo *Joint Committe on Standards for Education Evaluations (JCSEE)*, que será utilizado para traçar a política para o acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas.

Dessa forma, utilizaremos esse modelo para analisar o acompanhamento realizado em tais classes no campo, para, posteriormente, no capítulo 3, nortear um “padrão de acompanhamento”.

2.2 Diretrizes recomendadas pelo *Joint Committe on Standards for Education Evaluations (JCSEE)*

O JCSEE é formado por uma coalizão das principais associações profissionais preocupadas com a qualidade da avaliação, cuja criação data de 1975. O trabalho desenvolvido pelo JCSEE com o intuito de estabelecer parâmetros que norteiassem as avaliações educacionais nos Estados Unidos e no Canadá, reforçado pela adaptação do modelo por instituições de países como França, Alemanha, Inglaterra, Suíça e outros (BRASIL, 2004), transmite a importância desses padrões e justifica a escolha da metodologia (GUIMARÃES et al., 2011).

2.3 O modelo de diretrizes - JCSEE

As políticas destinadas ao Ensino Rural ou Educação do Campo têm como principal desafio a realidade das condições de acesso. A Amazônia apresenta muitos desses desafios e não “se encaixa” em padrões urbanos de

acompanhamento. Anteriormente neste trabalho, foi discutida essa questão do acesso e agora será apresentada a construção de um padrão para a organização do acompanhamento realizado pela equipe da Coordenação do Ensino Rural. Pretende-se discutir essa ação para, depois, sugerir uma alternativa ao problema encontrado, qual seja a inexistência de um padrão de acompanhamento às classes multisseriadas.

A definição desse tema está relacionada à questão central identificada nas rodas de planejamento com a equipe pedagógica da Coordenação do Ensino Rural, que identificava questões complexas sobre a realização do acompanhamento: quanto tempo seria suficiente para permanecer na escola? O que fazer durante o período em que se permanece na escola? Como observar a prática dos professores? O que dizem as crianças a respeito de suas aprendizagens? Como orientar um planejamento para a multissérie?

É fato que os técnicos têm diferentes capacidades e “estilos” profissionais. Na Coordenação, esses profissionais foram selecionados de acordo com critérios que facilitam o trabalho, tais como: familiaridade com as classes multisseriadas, professores atuantes no ensino rural e alfabetizadores em classes multisseriadas. Nesse caso, a maioria dos técnicos da equipe é de professores oriundos de escolas rurais e que se destacaram em suas atividades pedagógicas, especialmente a alfabetização em classes multisseriadas.

Sabendo-se que esses profissionais apresentam diferentes maneiras para realizar formações e até mesmo o acompanhamento, é necessário haver uma padronização do trabalho e do acompanhamento, desde que haja diálogo na construção desse processo.

O modelo desenvolvido pelo JCSEE é composto por padrões ou *standards* que, de acordo com o próprio comitê, “é um princípio mutuamente acordado pelas pessoas envolvidas na prática profissional, que, se cumprido, irá melhorar a qualidade e a justiça daquela prática profissional” (JCSEE apud GUIMARÃES et al., 2011). Os padrões são divididos em quatro grupos temáticos, a saber: Utilidade, Viabilidade, Adequação Ética e Rigor ou Exatidão. Esse modelo visa ao aperfeiçoamento de avaliações de programas.

Cada um desses é composto por um conjunto de quesitos, cujo atendimento é considerado apropriado para a boa prática avaliativa. A seguir, serão descritos tais padrões e seus respectivos quesitos.

PADRÕES JCSEE	QUESITOS
Padrões de Utilidade	• Identificação dos <i>stakeholders</i> • Credibilidade do avaliador • Alcance e seleção da informação • Identificação dos valores • Clareza dos relatórios • Conclusão tempestiva dos relatórios e sua disseminação • Impacto da avaliação

Quadro 3 - Padrões de Utilidade e respectivos quesitos

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de Guimarães et al. (2011).

2.4 Padrões de Utilidade

Os padrões de Utilidade são compostos por sete quesitos. As diretrizes que compõem os padrões requerem que os supervisores se familiarizem com as suas audiências, as definam claramente, verifiquem quais são, planejem-se para responder às carências informacionais dessas e relatem as informações relevantes em tempo hábil (GUIMARÃES et al., 2011).

Esta é a categoria padrão (Utilidade), que denota sentido ou finalidade e pretende garantir, no caso do acompanhamento, que esse atenda às necessidades pedagógicas a que se propõe. Podemos afirmar que a Utilidade é condição imprescindível a qualquer proposta pedagógica. No caso em questão, os *stakeholders* seriam as pessoas que compõem a equipe pedagógica da Coordenação do Ensino Rural, mais especificamente os supervisores.

O primeiro quesito é a Identificação dos *stakeholders*. Nele é importante que as pessoas envolvidas ou afetadas sejam identificadas, para poderem ter suas necessidades respondidas. No que tange ao caso em questão, as pessoas

envolvidas são os supervisores que fazem o acompanhamento às classes multisseriadas e que compõem a equipe da Coordenação do Ensino Rural, assim como os professores, os alunos e a comunidade escolar rural.

O segundo quesito corresponde à Credibilidade do supervisor; o condutor da supervisão deve ser confiável e reunir as competências para realizar a ação supervisora, de modo que seus resultados alcancem a máxima credibilidade e aceitação. No caso em estudo, os supervisores apresentam essa característica atribuída ainda como critério de seleção para compor a equipe.

O terceiro quesito corresponde ao Alcance e seleção da informação. Nele a informação coletada deveria ser selecionada para responder amplamente a questões pertinentes sobre o acompanhamento. É preciso que o supervisor selecione as informações durante o acompanhamento. Essas informações podem ser oriundas de pessoas que fazem parte do contexto educacional: professor, aluno e comunidade. É importante ficar atento a essas informações, que podem contribuir com o processo pedagógico de modo geral e durante o preenchimento da ficha de acompanhamento. Os supervisores que atuam na equipe possuem experiência com o trabalho e, geralmente, correspondem a esse quesito, mas há necessidade de melhorar esse aspecto, com o objetivo de não comprometer a eficácia do trabalho. Essas informações podem ajudar durante a análise do trabalho: ocorreram achados significativos durante o processo?

O quarto quesito, Identificação dos valores, apresenta as perspectivas, os procedimentos e a racionalidade usada na interpretação das conclusões do acompanhamento que devem ser cuidadosamente descritas, para estabelecer claramente as bases dos julgamentos de valor. No caso em estudo, os procedimentos e a racionalidade usada na interpretação das conclusões devem ser descritos para estabelecer os julgamentos de valor (evidências) e os relatórios devem descrever detalhadamente as ações pedagógicas (contexto, propósitos, procedimentos); e devem ser claros, de modo que a informação seja provida e facilmente entendida e ainda as descobertas significativas durante o processo possam ser compartilhadas com a equipe.

O quinto quesito corresponde à Clareza dos relatórios, posto que os relatórios do acompanhamento deveriam descrever detalhadamente a ação pedagógica,

incluindo o contexto, os propósitos, os procedimentos e as conclusões, de modo que a informação essencial seja provida e facilmente entendida (GUIMARÃES et al., 2011).

No caso em estudo, esse aspecto precisa ser construído, pois ainda não há, durante a elaboração dos relatórios, a compreensão e a clareza do que se pretende relatar, comprometendo, assim, a confiabilidade do trabalho. Esse aspecto pode ajudar, no que tange à elaboração dos relatórios, a construir um padrão de relatório que permita a consulta de dados durante o trabalho de acompanhamento, bem como a descrição do que precisa conter para que esse documento seja claro, responsivo e que apresente os encaminhamentos do trabalho.

O sexto quesito corresponde à Conclusão tempestiva dos relatórios e sua disseminação. Nesse item, as descobertas significativas e relatórios deveriam ser disseminados para os usuários interessados, para poderem usá-los em tempo oportuno (GUIMARÃES et al., 2011).

No caso em estudo, há a necessidade de colocar em prática esse quesito, os relatórios precisam ser elaborados em tempo hábil e as descobertas e/ou questões de destaque, durante o acompanhamento, precisam ser compartilhados para fins de aprendizagem do grupo. Essa questão ainda não foi colocada em prática no grupo e pode ser realizada em reuniões, de forma que as questões observadas e que se destacaram ou causaram dúvidas e/ou interesse, quando compartilhadas com o grupo, traduzam-se em aprendizado.

O sétimo quesito, Impacto da ação, expressa que as avaliações deveriam ser planejadas, conduzidas e reportadas, de forma a encorajar os *stakeholders* a acompanhá-las e utilizá-las, de modo que a preferência pelo uso da avaliação aumente (GUIMARÃES et al., 2011).

No caso estudado, esse quesito ajudará a reflexão sobre o trabalho de acompanhamento; não basta apenas a sua realização. Além das questões burocráticas, é necessário que esse trabalho seja, também, um instrumento de reflexão sobre a atividade desenvolvida na Coordenação. É importante analisar se a ação proporcionou melhoria efetiva na escola. Essa questão ainda não está presente e esse quesito ajuda a colocá-la em prática com uma rotina de planejamento.

Os padrões de Utilidade, quando colocados em prática, guiam o acompanhamento pedagógico para que o mesmo seja informativo, tempestivo e influente. Se seguidos esses parâmetros, o acompanhamento será conduzido para obter as informações essenciais e orientado pelo uso pretendido por aqueles que as tomarão para si. Estes padrões (Viabilidade) ainda não estão contemplados na equipe.

O Quadro 4 resume os padrões acima destacados.

PADRÕES JCSEE	Ações propostas a partir do JCSEE
Padrões de Utilidade 1. Identificação dos <i>stakeholders</i> 2. Credibilidade do avaliador 3. Alcance e seleção da informação 4. Identificação dos valores 5. Clareza dos relatórios 6. Conclusão tempestiva dos relatórios e sua disseminação 7. Impacto da avaliação	1. <i>Stakeholders</i>: supervisores que acompanham as classes multisseriadas. 2. Credibilidade do avaliador: equipe de supervisores. Necessidade de ampliação. 3. Alcance e seleção da informação: foco nas informações qualitativas (pedagógicas), durante o trabalho de acompanhamento. 4. Identificação dos valores: estabelecer valores comuns para a equipe de supervisores. 5. Clareza dos relatórios. 6. Conclusão tempestiva dos relatórios: o relatório utilizado como ferramenta para o foco da ação. 7. Impacto da avaliação: o impacto da ação supervisora na escola, que deve ser planejada e conduzida de modo a encorajar os <i>stakeholders</i> em seu trabalho. A ação supervisora proporcionou melhoria efetiva na escola?

Quadro 4 - Resumo dos padrões de Utilidade

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do JCSEE (GUIMARÃES et al., 2011).

2.5 Padrões de Viabilidade

Os padrões de Viabilidade apresentam três quesitos, mas, para este estudo, só serão utilizados dois (procedimentos pragmáticos e viabilidade política). O Quadro 5 apresenta o resumo desse padrão.

Padrões de Viabilidade	Quesitos
Padrões de Viabilidade	1. Procedimentos pragmáticos 2. Viabilidade política

Quadro 5 - Resumo dos padrões de Viabilidade

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de Guimarães et al. (2011).

O quesito Viabilidade política expressa que o acompanhamento deveria ser planejado para ser bem conduzido. No caso específico, essa ação de planejamento em conjunto compromete o grupo a agir de acordo com o planejado e assegura ações colaborativas e que podem contribuir para o amadurecimento do grupo. Na equipe, já ocorre parcialmente essa ação, mas é preciso ser consolidada.

Os padrões dessa categoria, tomados em conjunto, expressam se a atividade do acompanhamento é realista, prudente, diplomática e econômica (GUIMARÃES et al., 2011).

A seguir, o quadro resumo do padrão Viabilidade e as respectivas orientações para o acompanhamento pedagógico.

PADRÕES JCSEE	Ações propostas a partir do JCSEE
Padrões de Viabilidade 1. Procedimentos pragmáticos 2. Viabilidade política	1. Procedimentos pragmáticos: o resultado do acompanhamento deve ser eficiente e produzir resultados práticos à aprendizagem. 2. Viabilidade política: é a aplicabilidade da ação de planejamento em conjunto antecipado de ações.

Quadro 6 - Resumo dos padrões de viabilidade e orientações ao acompanhamento pedagógico

Fonte: Elaboração própria, através dos dados de Guimarães et al. (2011).

2.6 Padrões de Rigor ou Exatidão

Desses padrões, serão utilizados aqui apenas seis quesitos, que se aplicam ao objetivo deste trabalho, de acordo com o quadro.

PADRÕES JCSEE	Ações propostas a partir do JCSEE
Padrões de Rigor ou Exatidão	1. Documentação do programa 2. Análise do contexto 3. Propósitos e procedimentos descritos 4. Conclusões justificadas 5. Relatório imparcial 6. Meta-avaliação

Quadro 7 - Resumo dos padrões rigor ou exatidão e respectivos quesitos

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de Guimarães et al.(2011).

O primeiro dos quesitos, Documentação do programa, indica que o programa sob avaliação deveria ser descrito e documentado claramente e com precisão, de modo que possa ser identificado nitidamente (GUIMARÃES et al., 2011).

É importante que se registre o que se quer alcançar por meio do acompanhamento, pois é necessário documentar o detalhamento do trabalho. Esse procedimento ainda não é utilizado pela equipe, e o item é importante para que se obtenham clareza e definição dos princípios do trabalho de acompanhamento.

O segundo quesito, Análise do contexto, indica que o contexto no qual o programa se insere deveria ser examinado com aprofundamento suficiente, de modo que suas possíveis influências possam ser identificadas (GUIMARÃES et al., 2011). No caso em estudo, esse item colabora com um dos fundamentos do acompanhamento: o contexto da realização do trabalho, ou seja, a escola, a comunidade e os alunos. É importante um olhar atento ao que ocorre no contexto,

pois mesmo fora do núcleo pedagógico, o “cenário” pode conter elementos que contribuem ou não para os resultados positivos.

O terceiro quesito, Propósitos e procedimentos descritos, pressupõe que os objetivos e procedimentos da avaliação deveriam ser monitorados e descritos em pormenor, de modo suficiente para que possam ser identificados e avaliados (GUIMARÃES et al., 2011). Esse item não é realizado e, neste caso, o item colabora para a organização dos objetivos e procedimentos do acompanhamento.

O quarto quesito, Conclusões justificadas, expressa que as conclusões assumidas em uma avaliação deveriam ser explicitamente justificadas, para que os diversos grupos de interesse possam avaliá-las (GUIMARÃES et al., 2011). No caso estudado, esse item ajuda a construir as discussões qualitativas no grupo, de forma que as conclusões de um período de acompanhamento sejam compartilhadas, para que o grupo possa aprender com as diferentes aprendizagens e justificar as conclusões.

O quinto quesito, Relatório imparcial, pressupõe que os relatórios deveriam seguir procedimentos que os protegessem de distorções causadas por impressões pessoais ou parcialidades, de modo que os mesmos reflitam as descobertas com justiça (GUIMARÃES et al., 2011). Esse quesito é essencial para a organização do trabalho; neste estudo de caso, é imprescindível que os supervisores, nos relatórios, consigam expressar o trabalho realizado, livre de “julgamentos”. Esse aspecto colabora com a identificação das evidências e ajuda na análise do trabalho desenvolvido.

O sexto quesito, Meta-avaliação, propõe avaliar o impacto do acompanhamento na escola, os resultados da ação. A seguir, o Quadro 8, resume os aspectos dos padrões Rigor ou Exatidão.

PADRÕES JCSEE	Ações propostas a partir do JCSEE
Padrões de Rigor ou Exatidão 1. Documentação do programa 2. Análise do contexto 3. Propósitos e procedimentos descritos 4. Conclusões justificadas 5. Relatório Imparcial 6. Meta-avaliação	1. Documentação do programa/acompanhamento que deve ser descrito e documentado com precisão, para que possa registrar o trabalho realizado. 2. Análise do contexto: é o contexto da ação supervisora. 3. Propósitos e procedimentos: monitoramento da ação, além de quesitos que tratam especificamente de orientar a produção e utilização dos relatórios. 4. Compartilhamento de experiências da ação supervisora. 5. Preenchimento dos relatórios, livre de 'julgamentos'. 6. Impacto do acompanhamento na escola.

Quadro 8 - Resumo dos padrões rigor ou exatidão e orientações ao acompanhamento pedagógico.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Guimarães et al. (2011).

A partir das análises de cada item do caso em estudo, “acompanhamento pedagógico”, o modelo JCSEE será utilizado, neste trabalho, para elaborar os padrões de acompanhamento realizado junto às classes multisseriadas e mais bem detalhado no próximo capítulo, que tratará do caso de gestão: acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas.

3 - CASO DE GESTÃO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ÀS CLASSES MULTISSERIADAS - CONSTRUINDO PADRÕES

De um modo geral, destaca-se que, no Acre, a Educação do Campo já se encontra pautada na política pública do Estado, com Coordenação específica na SEE/AC, desde 1999. Nesse aspecto, o Acre vem se destacando dentre outros estados com programas inéditos para essa população, como o Asas da Florestania, que é uma política que atende especificamente às populações rurais, por meio da Coordenação de Ensino Rural.

De acordo com os objetivos gerais da Coordenação, busca-se “assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os alunos da rede rural do estado” (SEE/AC, 2014). O plano de ação (PAE) proposto neste capítulo pretende contribuir para atingir esse objetivo, visto que a qualidade do acompanhamento pedagógico às classes multisseriadas contribui para a elevação da qualidade do ensino.

No entanto, não se trata aqui de um roteiro inédito de ações, mas da proposição para a construção de um padrão de acompanhamento para essas classes, com subsídios práticos para a implementação daquilo que já estava previsto nas discussões com a equipe pedagógica (Coordenação), junto à Diretoria de Ensino da SEE, no próprio aprendizado do grupo, durante as reuniões de planejamento, e no trabalho realizado rotineiramente nas escolas.

Em outras palavras, foi traduzida aqui uma proposta de sistematização do trabalho de acompanhamento. Para esse fim, foram utilizados os princípios de eficácia e eficiência apresentados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, com o objetivo de identificar e refletir sobre questões relacionadas à importância e à utilização das informações geradas no momento da ação do acompanhamento, controle da efetividade, qualidade e credibilidade do trabalho.

No capítulo anterior, foi apresentado esse modelo, utilizado pelo estado de Minas Gerais, com o objetivo de construir um Sistema de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas. Esse modelo também é utilizado por outras instituições, com o objetivo de atingir a qualidade em seus programas.

Aqui esse modelo será o fio condutor para a proposição em relação às ações do acompanhamento pedagógico e será apresentado um plano de Ação (PAE) para a elaboração dessa política, podendo ser agregadas outras ações que complementem o objetivo final, não sendo esse o único caminho. Todo o processo deve ser discutido junto à equipe e à Coordenação.

O objetivo de se construir este padrão de acompanhamento justifica-se por identificar que, dentre as ações de acompanhamento realizadas pela equipe, há a necessidade de sistematização e organização desse trabalho e, nesse sentido, este estudo irá contribuir para, junto à equipe, colocar em prática as questões propostas,

a partir do que a equipe já realiza. Destaca-se, ainda, que o caminho escolhido (a elaboração do PAE) reflete as questões propostas pela equipe no que pese a realização do trabalho e não significa que seja um recomeço, mas o direcionamento que já vem sendo realizado e as questões pontuadas aqui. A equipe realiza parcialmente ou as questões são parcialmente compatíveis.

Este trabalho será realizado no município de Rio Branco, capital do estado do Acre, especificamente junto à Coordenação do Ensino Rural e equipe para colocar em prática durante as atividades de acompanhamento no ano de 2015.

A seguir, um quadro que direciona as principais ações a serem executadas no âmbito dessa ação:

O que será feito?	Por que será feito?	Quando/Onde ?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
Reunião com a equipe de supervisores da Coordenação do Ensino Rural/SEE, para apresentação, estudo e avaliação do Plano de Ação (PAE).	Será a primeira etapa da ação, a fim de que os supervisores conheçam o plano, opinem, acrescentem, avaliem e validem.	No início do ano letivo de 2015. Na SEE/AC, Coordenação do Ensino Rural.	Pela autora, junto à equipe gestora da Coordenação.	Formação continuada com cronograma estabelecido, obedecendo a uma sequência de estudos.	Sem custos.

Quadro 9 - Plano de Ação para Acompanhamento Pedagógico

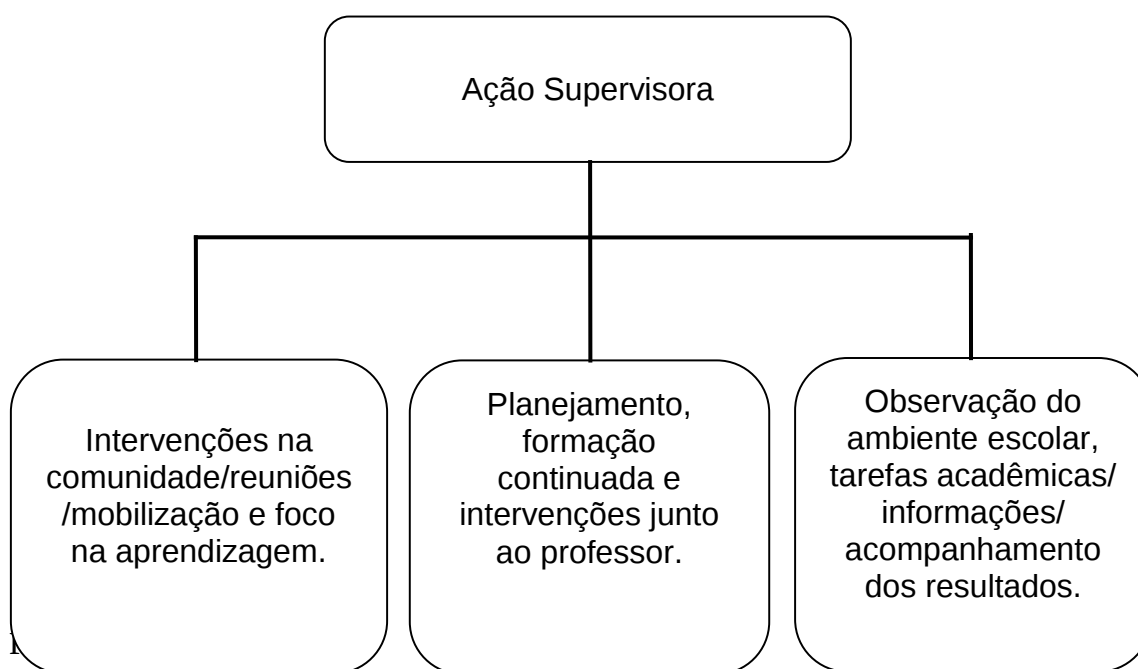
Fonte: Elaboração própria.

Cumprir destacar que este plano tem como foco principal a atuação dos supervisores, e todas as ações destacadas estão relacionadas à ação supervisora no contexto escolar, ou ainda, nas salas multisseriadas e, como apontado anteriormente, a ação supervisora, neste caso, é distinta, por se tratar de turmas multisseriadas, em áreas rurais de difícil acesso.

Os deslocamentos, a interação com as comunidades rurais são fatores que tornam este trabalho ainda mais promissor e desafiador e, conseqüentemente, exigem mais empenho. É importante, neste trabalho, que o supervisor conheça a

legislação que rege a organização educacional, especificamente a LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002, além dos decretos e pareceres que regem essa modalidade de ensino.

Em referência à importância desse profissional, percebe-se que seu trabalho é bastante abrangente, pois envolve toda a comunidade escolar. Na verdade, ele representa a ação do poder público em comunidades distantes.



Fluxograma 1 - Acompanhamento Pedagógico

Fonte: Elaboração própria.

Dada a importância deste trabalho, como já referido, a supervisão ganha dimensões abrangentes, envolvendo toda a comunidade escolar. A presença do supervisor na comunidade representa a ação do poder público: a formação continuada, o acompanhamento da aprendizagem das crianças, a chegada da merenda escolar, entre outras questões.

É necessário ressaltar que, nesse contexto, a escola funciona como centro de informações e integradora daquela comunidade. Naquele espaço, a ação pedagógica toma outra dimensão e a repercussão de seu trabalho influenciará toda a comunidade. Destaca-se que o supervisor tenha conhecimento de sua atuação e compromisso com o trabalho, pois não se trata de algo comum.

As sugestões contidas no PAE só terão sucesso, quando a ação do supervisor for refletida e consciente, além de requerer compromisso com o grupo, pois o conjunto de ações do PAE envolve compromissos coletivos. Nesse caso, a equipe precisa compartilhar os desafios e as conquistas em um processo de crescimento contínuo e em grupo. Realizar acompanhamento pedagógico em classes multisseriadas exige mais que um bom profissional, exige a capacidade de aprender, reaprender, modificar-se e atuar em equipe. Para se reconhecer e estabelecer uma cultura de estudo e aprendizagem na escola, é necessário reconhecer que é possível aprender e reaprender em equipe.

A escola deve ser vista como uma unidade fundamental para a implementação de mudanças, e é necessário mudar as práticas de ensino e aprendizagem. O trabalho do supervisor é fundamental nesse processo e, além disso, o supervisor “sofre” a política de responsabilização: se o desempenho dos alunos não for satisfatório, isso também será de sua responsabilidade.

As atividades de supervisão são o acompanhamento às escolas rurais multisseriadas, observação do trabalho escolar e, em seguida, planejamento com o professor. Se necessário, é realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos. No modelo *Joint Committee on Standards for Education Evaluation*, a qualidade desse trabalho pode ser de acordo com a implementação das diretrizes: Utilidade, Viabilidade e Rigor ou Exatidão das ações supervisoras.

3.1 Ação supervisora e os padrões do modelo *Joint Committee on Standards for Education Evaluation*

Conhecendo o perfil das escolas do campo do Acre, há questões que podem ser melhoradas ou adequadas quanto ao acompanhamento. Algumas considerações foram observadas e destacadas como: o que observar na escola, as orientações ao professor, planejamento, relatório e outras.

Questões que, se pontuadas e organizadas, ajudam a eficácia da supervisão; considerando que as condições do acesso, na maioria das vezes, são críticas, é preciso foco, planejamento, otimização do tempo.

São muitos os aspectos que envolvem a aprendizagem, complexos e indissociáveis da prática dos professores. O que ocorre no núcleo pedagógico precisa ser “compreendido” ou, pelo menos, analisado, para se iniciar um diálogo com o professor. E essa tarefa complexa precisa ser pesquisada, planejada. O supervisor precisa ter claro que sua ação depende de muitos fatores. As diretrizes que compõem o *Joint Committee on Standards for Education Evaluation* apresentam uma alternativa à implantação de uma política que profissionaliza a prática do acompanhamento, proporcionando clareza de objetivos alcançáveis, estimulam o planejamento prévio e promovem avaliação da prática.

As análises realizadas no capítulo anterior, à luz das diretrizes, em seguida serão destacadas, apresentando-se as questões que não estão contempladas na ação do acompanhamento pedagógico.

- a) Quesito Identificação dos *stakeholders*: é a identificação dos envolvidos para poderem ter suas necessidades respondidas. No caso, são os professores, alunos e a comunidade. Todos esses atores compõem a comunidade escolar, mas o foco são os professores, os alunos. Porém, na documentação do trabalho de acompanhamento, é preciso descrever todos os envolvidos, de forma que fiquem claros o foco da ação (professores e alunos) e as pessoas que podem contribuir com o trabalho (comunidade).
- b) Quesito Credibilidade do avaliador: para a realização do trabalho, é necessário esse quesito, fator que interfere no diálogo, nas proposições junto ao professor e em estudo e preparo. Esse item já está contemplado na ação, no entanto é preciso que o supervisor reconheça esse aspecto e sua influência no trabalho. A “validade” desse item também será alcançada com a organização prevista nas orientações desse padrão.
- c) Quesito Alcance e seleção da informação: é preciso que o supervisor fique atento às informações que podem contribuir com o processo pedagógico. O que as informações coletadas “dizem”, quais as bases de análise? Durante o trabalho, que posso destacar para compartilhar com o grupo? Esse item trata do momento do planejamento com o professor, porém envolve todo o contexto escolar.

- d) Quesito Identificação dos valores: é a interpretação das conclusões, que deve ser descrita para estabelecer as bases de julgamento de valor. Esse aspecto é complexo, por se tratar do resultado do que foi observado na escola, a partir do núcleo pedagógico e o contexto de atuação do supervisor; além dos cuidados pedagógicos que se deve ter, é preciso cautela ao descrever as considerações.
- e) Quesito Clareza dos relatórios: os relatórios devem descrever detalhadamente o acompanhamento (as ações pedagógicas), contexto, propósitos, procedimentos e conclusões; que sejam claros, de modo que a informação seja provida e devem ter um padrão, de forma que todas as informações necessárias estejam em sequência e organizadas para facilitar a leitura e a compreensão. As descobertas significativas durante o processo devem ser compartilhadas com a equipe.
- f) Quesito Conclusão tempestiva dos relatórios: descobertas significativas no íterim do acompanhamento devem ser disseminadas para os usuários interessados, para usá-las em tempo oportuno.
- g) Quesito Impacto da avaliação: corresponde ao impacto da ação supervisora na escola, que deve ser planejada e conduzida de modo a encorajar os *stakeholders* em seu trabalho. É o resultado da ação desse trabalho e também é instrumento de reflexão sobre a atividade desenvolvida. É importante analisar se a ação proporcionou melhoria efetiva na escola.

Em relação aos padrões de Viabilidade:

- a) Quesito Procedimentos pragmáticos: prediz que o resultado do acompanhamento deve ser eficiente e produzir resultados práticos à aprendizagem.
- b) Quesito Viabilidade política: é a aplicabilidade da ação de planejamento antecipado de ações. O planejamento em conjunto compromete o grupo a agir de acordo com o planejado e assegura ações colaborativas, evitando ações ineficientes.

Com relação ao último padrão, Exatidão, neste trabalho, foram utilizados seis quesitos. A seguir, os quesitos que precisam ser colocados em prática:

- a) Documentação do programa: refere-se à documentação do programa/acompanhamento, que deve ser descrito e documentado com precisão, para que possa ser identificado nitidamente.
- b) Quesito Análise do contexto: indica que o contexto no qual o programa se insere deveria ser examinado com aprofundamento suficiente, de modo que suas possíveis influências possam ser identificadas. É o contexto da ação supervisora, ou seja, a escola, a comunidade, os alunos, é a análise refletida sobre o contexto do trabalho e, mesmo que fora do núcleo pedagógico, o “cenário” pode apresentar elementos que contribuam ou não para resultados positivos.
- c) Quesito Propósitos e procedimentos: os objetivos e procedimentos do acompanhamento deveriam ser monitorados e descritos em pormenor, de modo suficiente, para que possam ser identificados e avaliados.
- d) Quesito Conclusões justificadas: trata-se das conclusões assumidas após a realização do trabalho, que devem ser explicitadas e justificadas, para que os demais profissionais do grupo possam avaliar. No caso, isso ajuda a construir discussões qualitativas no grupo.
- e) Quesito Relatório imparcial: esse item indica que os relatórios devem seguir procedimentos que os protejam de distorções causadas por impressões parciais ou parcialidades, em qualquer parte do trabalho, de modo que reflitam as descobertas com justiça.
- f) Quesito Meta-avaliação: a avaliação do trabalho desenvolvido deve ser formativa e resumidamente avaliada, de acordo com esses ou outros padrões pertinentes, de modo que sua condução seja guiada e os interessados possam, ao fim, examinar suas forças e fraquezas.

As questões apresentadas resumidamente são os pontos essenciais do trabalho de supervisão e estão divididas em duas partes: a organização do relatório e as ações desempenhadas pelos supervisores.

Quando colocadas em prática, direcionarão as ações, formulando um padrão de acompanhamento para as classes multisseriadas. Os diferentes perfis profissionais somam-se às questões postas, visto que o trabalho terá uma linha a ser seguida; são questões comuns, que favorecem o crescimento do grupo, mesmo com histórias profissionais diferentes.

Uma das características deste plano é o aprendizado coletivo. Muitas são as possibilidades de crescimento, quando o grupo conhece suas limitações, sabe onde precisa melhorar e pode contar com o apoio dos membros que o compõem. É preciso saber lidar com o modo particular com que cada um realiza seu trabalho, mas é necessário um objetivo comum. O Quadro 10 demonstra uma sugestão de um cronograma de ações para a política de acompanhamento com o grupo de supervisores.

O quê?	Quem?	Quando? Onde?	Como?	Por quê?	Quanto?
Formação dos supervisores da Coordenação do Ensino Rural da SEE/AC.	A autora e equipe de gestão da SEE.	Na SEE/AC. Cinco módulos de estudos, realizados durante o ano letivo de 2015.	Os módulos serão divididos de acordo com os temas: 1. Avaliação do trabalho de supervisão. 2. Conhecendo o JCSEE, visão geral e validação. 3. Conhecendo e avaliando cada padrão do JCSEE, relacionando à prática de supervisão. 4. Relatório da ação supervisora: construindo padrões. 5. Avaliação da política de acompanhamento, a partir do JCSEE.	Para validar a ação da política proposta e garantir uma boa formação com a equipe de supervisores, tendo em vista um trabalho mais qualitativo na escola e, consequentemente atingir um dos objetivos gerais da Coordenação: aumentar o nível de aprendizagem dos alunos.	Custo mínimo, com reprodução de material.

Quadro 10 - Plano de ação - cronograma síntese das ações

Fonte: Elaboração própria.

Esse quadro demonstra a sequência de ações planejadas para a execução da política de acompanhamento. Essas ações propõem, desde que elaboradas e avaliadas junto à equipe, redirecionar o trabalho de supervisão, levando em

consideração o quadro atual de ações e as expectativas gerais de padronizar o acompanhamento.

A seguir, Quadro 11, com os objetivos da implementação.

O que será feito?	Por que será feito?	Quando? Onde?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
Implementação da política de acompanhamento às classes multisseriadas..	A partir da identificação do problema de não termos um padrão de acompanhamento. Esse problema destaca-se pelo insucesso escolar, e uma das questões centrais: orientar professores que atuam em classes multisseriadas. É preciso, então, uma padronização das ações.	A partir de um cronograma de estudos com a equipe de supervisores. No início do ano letivo de 2015 e ao longo do ano. Na SEE/AC.	Pela autora, junto à equipe gestora da Coordenação.	A primeira etapa se constituirá de uma avaliação sobre o trabalho realizado, com identificação dos êxitos e das dificuldades. A partir disso, estudo e formação continuada, com divisão das diretrizes para estudo modular e definição do relatório de acompanhamento.	Custos mínimos, com material impresso

Quadro 11 - Implementação da política de acompanhamento

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, a política de acompanhamento atende às questões centrais do trabalho de supervisão como uma nova organização do trabalho e ao relatório da ação. No entanto, exige mudança na rotina de trabalho dos envolvidos e isso requer “cuidados”, para que a sugestão da política seja acolhida. É preciso incentivo e sensibilização, para que o grupo se integre e contribua qualitativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está diretamente relacionado à implementação das políticas públicas ofertadas pelo estado, ou seja, além de constar em lei, precisa do ato material, de sua concretização. Mas há questões que vão além do que determina a lei. Como garantir o direito educacional em regiões geograficamente complexas em seu acesso, em comunidades localizadas no meio da floresta? É preciso compromisso, vontade política e planejamento orçamentário. Essa é uma questão em que o Estado do Acre avançou. No rol das políticas implementadas no início das reformas educacionais desse Estado (1999), as populações do campo foram contempladas.

Nesse aspecto, o Estado apresenta um salto qualitativo no que tange ao desafio em oferecer um ensino de qualidade nessas escolas e, de modo geral, o empenho em se construir um projeto educacional para a Educação do Campo, com programas específicos e inéditos, que garantem a continuidade do estudo de jovens que concluem o Ensino Fundamental e o Médio em área rural. Nesse sentido, nota-se o empenho do Estado em implementar políticas educacionais para essas populações.

Neste trabalho, foram abordadas questões de uma das características da Educação do Campo no Estado: as classes multisseriadas em sua problemática do acesso, base legal, perspectivas e o foco deste estudo: o acompanhamento pedagógico a essas classes e, nesse contexto, foi apresentado um Plano de Ação (PAE), com a finalidade de construir um padrão de acompanhamento às classes multisseriadas. Essa ação concilia a ideia de colaborar com as políticas educacionais que o estado vem implementando, especificamente, através da Coordenação do Ensino Rural.

No entanto, optar por este caminho (estabelecer um padrão de acompanhamento para o trabalho de supervisão) pode ser complexo, se não houver debate e diálogo na equipe. Existem muitas especificidades em Educação do Campo e intervir no trabalho do professor exige saberes refinados acerca dos processos de aprendizagem do professor e das crianças. A formação de professores

nem sempre é linear e requer investimento pessoal e capacidade de problematizar as situações de aprendizagem, especialmente em turmas multisseriadas.

Os padrões destacados pelo JCSEE são uma orientação à ação supervisora, orientam o planejamento do acompanhamento e a organização dos objetivos, porém não se trata de prescrição de um modelo, mas de uma alternativa que propõe, de forma organizada, a otimização do trabalho de supervisão.

De acordo com Guimarães et al. (2011, p. 4), sobre as diretrizes para avaliações de qualidade, na definição do próprio comitê (JCSEE, 1994 apud GUIMARÃES, 2011), “[um] *standard* é um princípio mutuamente acordado pelas pessoas envolvidas na prática profissional, que, se cumprido, irá melhorar a qualidade e a justiça daquela prática profissional”.

Os autores afirmam, ainda, que “as diretrizes envolvidas nesse modelo não são absolutas, ou regras mecânicas, mas princípios orientadores, que não são igualmente importantes ou aplicáveis em todas as situações” (GUIMARÃES et al., 2011). Eis um dos fatores ao se eleger essa orientação para propor um padrão de acompanhamento.

Entretanto, não se trata de “regras” ou fórmulas perfeitas, mas do início de uma discussão que pode colaborar com o foco principal da política educacional: a melhoria do desempenho dos alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Secretaria de Educação. **Planejamento Anual da Coordenação do Ensino Rural**, 2014.

ACRE (Estado). Secretaria de Educação. **Planejamento Anual da Coordenação do Ensino Rural**, 2013.

ACRE (Estado). Secretaria de Educação. Gerência Pedagógica de Ensino Fundamental. **Educação ambiental na escola**. Rio Branco: SEE/ACRE, 2007.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/arnobioalmeidajunior.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, 1998.

BRASIL. Unicef/Pnud/Inep/SEB/MEC (Coordenadores). **Ação educativa**. 4. ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo**. Unidade 01. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Projeto Base do Programa Escola Ativa**. Brasília, 2010.

BRASIL. Governo do Estado do Acre. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Relatório Estadual Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio**. Coordenação de Ensino Médio, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da educação do campo**. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. **Caderno de textos**. v. 3. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Programas Especiais - FUNDESCOLA. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

BRASIL. FUNDESCOLA. DIPRO/FNDE/MEC. **Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, I, 1998, Luziânia, GO. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/arnobioalmeidajunior.pdf>>.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASTRO, Margareth Jane; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares** (Org.). Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, 2010.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.); CUNHA, Célio. **Anuário brasileiro da educação básica**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2013.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2014.

DAMASCENO, Abreu Ednacelí; SANTOS, Paixão Castro Lucínio de. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.1, n.1, p. 1-30, dez. 2011. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/43/49>>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. s/d. Disponível em:

<<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 15 jul., 2014.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. In: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, I, 2011, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Ipea, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 25/2002. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Meio Rural. Acre, 2002. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

GUIMARÃES, Tadeu Barreto; WERNECK, Caio Alves et al. Os desafios de Institucionalização das avaliações no sistema de monitoramento e avaliação de Políticas Públicas de Minas Gerais. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, IV, Brasília/DF, 25 a 27 de maio de 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escolas multisseriadas**. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=279>> Acesso em: 10 set. 2014.

LUCK. Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NETO, Bezerra Luiz; BEZERRA, Santos Maria Cristina. **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. [s.l.]: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, [2010?].

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

SCHNECKENBERG. Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.7, n.72, p. 113-124, 2000.

ANEXOS

ANEXO A - Nota Técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC - Programa Escola Ativa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE
Coordenação Geral de Educação do Campo
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, Sala 402 – 70.047-900 Brasília/DF
Telefone: 61-2022-9011

NOTA TÉCNICA Nº 002 - CGEC/SECADI/MEC

Assunto: Programa Escola Ativa.

1- Trata esta Nota Técnica de resposta da Coordenação de Educação do Campo às solicitações de esclarecimentos aos sistemas de ensino e as instituições de educação superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa em 2012.

2- O Programa Escola Ativa foi implementado pelo MEC, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, sendo reestruturado em 2008, passando para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

3- O Programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibiliza materiais como os cadernos de ensino e aprendizagem, formação para multiplicadores e professores, entre outros.

4- Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo. Neste processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5- O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6- Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levantadas pelos Estados, Municípios e IPES:

6.1- Distribuição de materiais:

- Os materiais que atualmente estão sendo distribuídos pelas empresas JBM e MAQMOVEIS são os kits pedagógicos 1, 2 e 3, referentes às adesões 2009 e 2010, que serão finalizados em 2012;
- Para as escolas que ainda utilizam os cadernos de ensino e aprendizagem a SECADI/MEC disponibiliza, as alterações realizadas, no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, visando subsidiar os multiplicadores e professores e orienta para utilização de outros suportes como os livros do PNLD, que ampliem as atividades de ensino e aprendizagem, respeitando a autonomia da escola e seu Projeto Político Pedagógico;
- A distribuição dos Cadernos de Aprendizagem do Programa Escola Ativa não ocorrerá no ano de 2012, devendo ser utilizados os livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos no âmbito do PNLD. Caso a escola não disponha de livros do PNLD e a Secretaria de Educação não tenha reserva técnica suficiente, pode encaminhar a lista de livros necessários para SECADI;
- Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os estados e municípios poderão continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão ao novo Programa;

- A Ficha de Acompanhamento Pedagógico do processo de ensino e aprendizagem do educando e das práticas pedagógicas, nas salas multisseriadas, deverá ser elaborada pelo próprio sistema de ensino de acordo com sua proposta pedagógica;
- O edital nº 05/2011 lançado para elaboração de obras didáticas do PNLD - Campo, selecionará novos livros de acordo com as especificidades da política de educação do campo. Estas coleções serão destinadas para classes multisseriadas ou turmas seriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, que serão divulgadas no guia de livros didáticos do PNLD - Campo, e as obras escolhidas serão entregues em 2013.

6.2 - Microcentros:

- As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas.

6.3 - Pagamento de Bolsas:

- Será efetuado o pagamento das pendências dos bolsistas de 2011, conforme Resolução CD/FNDE/35/2010; e bolsistas que farão a formação e multiplicação neste ano.

7 - A fim de orientar os estados e municípios neste momento de transição, considerando os prazos inerentes ao lançamento e adesão ao Programa Escola da Terra e as mudanças da concepção pedagógica, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

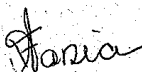
A consideração superior.

Brasília, 31 de janeiro de 2012.



ANTÔNIO LÍDIO DE MATTOS ZAMBON
Coordenador-Geral de Educação do Campo

De acordo.



VIVIANE FERNANDES FARIA
Diretora

ANEXO B - Instrumento de Acompanhamento das Classes Multisseriadas



ESTADO DO ACRE
Secretaria de Estado de Educação e Esporte
Coordenação pedagógica do Ensino Rural

INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

MUNICÍPIO:		ESCOLA: ENDEREÇO DA ESCOLA: TELEFONE ESCOLA/ GESTOR/RESPONSÁVEL:	
QUAIS AS COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA:			
MODALIDADE DE ENSINO: SERIADA () MULTISSÉRIE () ASAS DA FLORESTANIA ()			
SÉRIE/ANO: 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º () ENSINO MÉDIO 1º ano () 2º ano () 3º ano			
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: MANHÃ ()às..... TARDE ()às.....			
HÁ CONTRATURNOS?	QUANTOS POR SEMANA?	EM QUAIS DIAS?	HORÁRIO:às.....
ÁREA DE CONTEÚDO:		QUANTIDADE DE DIAS LETIVOS TRABALHADOS:	
PROFESSOR:		TELEFONE DO PROFESSOR:	FORMAÇÃO PROFESSOR:
TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA:		EM QUAL MODALIDADE?	
PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES (%)		APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS FORMAÇÃO EM SALA DE AULA:	
DATA INÍCIO ANO LETIVO:		DATA PREVISÃO TÉRMINO ANO LETIVO:	
HÁ PROJETO COMPLEMENTAR EM EXECUÇÃO?QUAL?.....			

MOVIMENTO

Alunos	Ensino Fundamental									Ensino Médio		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
Matriculados												
Presentes												
Transferidos												
Ouvintes												
Desistentes												
Alunos c/ necessidade atendimento Especial												
Meninos												
Meninas												
Adultos												
Faixa etária												

OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA (núcleo pedagógico) CONTEÚDO/TAREFA

Qual conteúdo está sendo desenvolvido?
Que perguntas estão sendo feitas?
Quem faz as perguntas?
Quais as respostas às perguntas?
O conteúdo ministrado está de acordo com a série/ano e referenciais curriculares?
O conteúdo ministrado está de acordo com a série/ano e referenciais curriculares?
O que está sendo pedido que os alunos façam?
O que eles estão realmente fazendo?
O que eles estão realmente fazendo?
As atividades estão considerando os diferentes “níveis” de aprendizagens dos alunos?
Qual a evidência?
As atividades são desafiadoras? Qual a evidência?
Quanto tempo é gasto em cada atividade?
As atividades contemplam o conteúdo programado na série/ano? Qual a evidência?
Descreva as evidências dos itens abaixo: PROFESSOR
Há interação entre professor-aluno-professor?
O professor utiliza a metodologia do Ensino Rural como:
O memorial.....
Atividades complementares:.....
.....
Equipes;.....
.....

Agrupamentos produtivos:.....
Cantinho de leitura:.....
O professor planejou sua aula de acordo com orientações curriculares?
Trabalha com rotina de leitura?
Trabalha com rotina de alfabetização?
O professor registra aulas diariamente?
O professor provoca a turma para obter respostas ou fazê-los encontrar as respostas?
Consegue distribuir, de maneira satisfatória, a carga horária de acordo com o calendário?
Está utilizando o kit pedagógico, o livro didático e acervo literário disponíveis na escola?
ALUNOS
Os alunos interagem uns com os outros?
Os alunos fazem questionamentos ou estão sempre respondendo ao professor?
Os alunos estão envolvidos nas atividades?
OUTRAS OBSERVAÇÕES A SEREM CONSIDERADAS
Há interação professor-comunidade-professor?
Tempo reservado a observação da sala de aula.
Preenchimento da pajela.
Infrequência/evasão (O que está sendo feito pelo profº, comunidade e técnico?)
Durante o acompanhamento, quais foram as intervenções imediatas? Há necessidade em priorizar retorno imediato?