



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Terciana Vidal Moura

**A gestão do trabalho pedagógico
dos professores do campo no contexto
das políticas educacionais de regulação**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Terciana Vidal Moura

**A gestão do trabalho pedagógico
dos professores do campo no contexto
das políticas educacionais de regulação**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto
Pereira Sarmento**

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 02 de maio de 2018.

Nome Completo: Terciana Vidal Moura

Assinatura:



Terciana Vidal Moura

Dedico de forma especial esta tese de doutoramento aos meus queridos e amados filhos, Saulo Vidal Souza do Santos e Vitória Vidal Souza dos Santos. Que a trajetória de sua mãe nesse processo de construção tenha sido tomado como referência para sabermos que apesar dos obstáculos que a vida nos apresenta, ter fé em Deus, na vida e nas pessoas, fazem toda a diferença para que consigamos superar aquilo que nos limita. Amo vocês! Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa tese não se fez em águas tranquilas. Foram muitas adversidades que enfrentei no processo dessa construção, que, com certeza, não teriam sido enfrentadas e dirimidas se eu não contasse com o apoio, incentivo e torcida de várias pessoas que fazem parte da minha vida, e que estiveram comigo, direta e indiretamente, nessa trajetória. Por isso, considero que esse constructo é fruto de muitas mãos. Mãos que cuidaram de minha casa, dos meus filhos, dos meus afazeres domésticos, ajudaram-me nas atividades profissionais, animaram-me quando sentimentos tristes se aproximavam... Mãos que me acaletaram, fortaleceram-me e sempre me lançaram à frente. Por isso, agradeço imensamente a todos aqueles que estiveram comigo durante esse processo. Em especial quero agradecer:

- À Deus, pela força e companhia sempre presente.
- Aos meus filhos, Saulo Vidal e Vitória Vidal, pela compreensão, paciência, solidariedade, palavras e gestos de incentivo.
- Aos meus pais, Zilda Vidal e José da Silva Moura, pela dedicação integral à minha vida e à minha família.
- Ao meu marido, Fábio Josué, pelo incentivo, encorajamento, motivação e pela imensa ajuda e colaboração no processo de revisão final da tese.
- Aos meus sogros, Rita Souza e Josué Prezidio pelo constante apoio nas tarefas domésticas e pelo incentivo constante.
- Aos meus irmãos, Oscar e Antônio, pelo carinho e palavras de motivação.
- Aos demais familiares pelo incentivo constante e palavras de otimismo e fé. Vocês contribuíram muito para alimentar os processos de resiliência que construí nessa trajetória. Especialmente agradeço à Gilmara, Jorge, Tia Valda, Renan, Tia Neusa Andrade, Alice, Geremias, Valdira, Robenilda, Tia Lia, Tio Bahia, Cleide, Tia Ninha, Camila Moura, Tia Renilda, Tia Edna, Lindiane, Felipe, Mara Verônica e Marizete.
- Agradeço imensamente a todos os amigos pela forma carinhosa que vocês cuidaram de mim durante a escrita da tese. De forma especial agradeço aos meus amigos Toinho, Lurdes,

Emmanuelle Felix, Lucas Bonina, Amilton, Neilza, João Nilton, Paula, Ivanise, Leandro, Rosemary Rufina, Nadir, Luiz Paulo, Maria José Mariano e Sônia.

- As minhas queridas professoras da Educação Básica, Edna, Elza, Zilda, Clara Irís, Rosa, Luiza Coelho e Clélia Coelho. À vocês o meu muito obrigada pela minha formação básica numa escola pública de qualidade.

- Agradeço imensamente a minha terapeuta Milena, pelas orientações e por ter me ensinado a encontrar sempre horizontes e seguir em frente.

- Aos colaboradores e sujeitos de pesquisa que de forma muito solícita e solidária estiverem sempre à disposição deste trabalho em todas as etapas.

- Aos meus colegas da UFRB, Márcia, Raul, Janaíne, Gilsélia, Carlos Adriano, Franklin, Nanci, Maira Lopes, Letícia, Clarivaldo Souza, Mariana Meireles, Luís Flávio Godinho pela solidariedade durante todo esse processo.

- Aos colegas da UNEB pelas oportunidades de diálogos e produção de pesquisas vinculadas a temática dessa tese, em especial, à professora Jaci Maria Ferraz de Menezes, e aos colegas professores, Elizeu Clementino de Souza, Jussara Fraga Portugal, Ivânia Freitas e Rosiane Costa de Souza.

-Aos meus alunos e alunas da UFRB pelo incentivo, compreensão e mensagens constantes de carinho e motivação.

-Aos Movimentos Sociais do Campo pelas conquistas no âmbito do Estado em torno da Educação do Campo;

-Aos teóricos da Educação do Campo pela rica produção teórica sobre essa categoria;

- Aos colegas de doutoramento pela energia, solidariedade, companheirismo e compromisso.

- À professora da UFRB, Rosineide Mubarack, coordenadora do DINTER UFRB/UMinho, pela luta, disponibilidade e coragem em construir e por em prática uma proposta de formação ousada em tempos tão difíceis. Agradeço imensamente por ter nos representado e conquistado com suas ações a materialização desse sonho.

- À professora da UMinho, Cústódia Martins, coordenadora da proposta do DINTER na instituição, pelo compromisso e envolvimento com essa parceria firmada entre a UFRB e a

UMinho. Agradeço pelo imenso carinho que demonstrou durante todo percurso formativo vivido no doutoramento.

- A todos os professores da UMinho que direta e indiretamente contribuíram com a minha formação académica e científica.

- De forma muito especial quero agradecer a minha orientadora, professora Maria Teresa Jacinto Pereira Sarmiento pela sua competência, sensibilidade e solidariedade durante todo percurso desse doutoramento. A sua postura como orientadora foi um dos fatores que mais contribuíram para que eu não ficasse no meio do caminho. Tê-la como orientadora foi um grande privilégio!

Obrigada por tudo!

A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO

Terciana Vidal Moura

Tese de Doutorado

Doutorado em Ciências da Educação- Organização e Administração Escolar

Universidade do Minho

2018

RESUMO

A pesquisa problematizou a influência das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo. Objetivou estabelecer a relação entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação na gestão do trabalho pedagógico; analisar e compreender como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, têm influenciado na gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo; identificar as estratégias utilizadas pelos professores do campo para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais orientadas pela perspectiva da Educação do Campo; analisar se as políticas educacionais de regulação tem comprometido e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas investigadas. Assim, aspirou investigar as seguintes questões: As políticas educacionais têm regulado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo? As políticas educacionais de regulação têm comprometido a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas? Como os professores do campo têm ressignificado essas políticas de regulação no interior da escola no sentido de construir práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação do Campo?

Metodologicamente, constituiu-se num Estudo de Caso qualitativo. Teve como universo de pesquisa um Núcleo de Escolas do Campo que integra o Sistema de Municipal de Ensino de um dos municípios do Estado da Bahia-Brasil. Como sujeitos participaram dessa investigação oito professores do referido Núcleo e uma turma de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental da escola do Núcleo escolhida para observação *in loco*. Como procedimentos para o levantamento de dados, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo; e foram empregadas as seguintes técnicas de pesquisa: observação, aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturada, grupo focal e técnica de representação por desenho.

Os dados de campo evidenciam que as políticas educacionais têm promovido diferentes processos de regulação no interior da escola do campo. Revelam que os professores estão sob influência de diferentes políticas, formas, níveis e fontes de regulação educacional. Apontam também que os professores do campo exercem um trabalho difícil e solitário e são submetidos a

processos de regulação da gestão do trabalho pedagógico a partir de alguns mecanismos como: o Índice Guia, instrumento de avaliação externa implantado pelo Sistema Municipal de Ensino em estudo; as avaliações externas nacionais (ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil, Ideb), currículo e formação. Foi identificada também uma regulação de cunho profissional e um sentimento de auto-responsabilização dos alunos pelo desempenho das avaliações externas, em virtude da vinculação dos resultados dessas avaliações no financiamento e recursos destinados à unidade escolar, reforçado por algumas práticas no interior da escola como os treinamentos e simulados. Evidenciou-se a existência de muitas práticas de cobrança e culpabilização do professor pelo desempenho dos alunos, o que gera a intensificação do trabalho docente. Não é ofertado aos professores suporte pedagógico e condições de trabalho para que eles consigam atender as exigências da regulação por resultados, contribuindo para a precarização do trabalho docente. Há uma valorização muito grande dos saberes dos especialistas em detrimento dos saberes docentes, promovendo a divisão social do trabalho no interior da escola, reduzindo o professor ao papel de um executor de tarefas. Os dados também trouxeram elementos para pensar a influência e rebatimentos dos processos de regulação na autonomia docente, na questão da qualidade da educação e nos processos de intensificação e precarização do trabalho docente, como também na efetivação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no chão das escolas.

Por fim, a pesquisa apontou que o processo de regulação da gestão do trabalho dos professores do campo é múltiplo e composto, os professores buscam atender as orientações das políticas educacionais, como também constroem mecanismos de regulação própria, ressignificando a regulação institucional de modo que dê conta das especificidades, dinâmicas e realidade dos alunos e da escola, fenômeno aqui denominado *regulação entre pares*, atuando na ressignificação da regulação de nível *macro* e *meso* (MEC/SECs), no nível *micro* (a escola). A forma e a intensidade da regulação depende de como a gestão local dinamiza essas políticas no interior da escola. Embora os professores construam espaços de resistência e estratégias de ressignificação à regulação das políticas educacionais, sua subjetividade é afetada e cooptada fazendo com que eles assumam as lógicas da *performatividade* e *auto-responsabilização* frente à regulação com foco em resultados, o que tem comprometido a efetivação da Educação do Campo no interior da escola investigada.

Assim, a pesquisa traz contribuições para se pensar como o Projeto Político Pedagógico poderá contrapor a lógica dessas políticas no interior da escola a partir da gestão de um trabalho pedagógico no qual a educação transcenda a perspectiva do *conhecimento-regulação* para o *conhecimento-emancipação* e construir práticas pedagógicas que respondam pela Educação do Campo como um projeto e paradigma de sociedade da classe trabalhadora do campo, que tem como pressuposto central um modelo de desenvolvimento de agricultura que assegure a manutenção da vida e da cultura dos povos do campo, a partir da garantia de direitos fundamentais como a terra e uma educação contextualizada.

Palavras-chave: Educação do Campo, Políticas Educacionais de Regulação, Gestão do Trabalho Pedagógico.

THE MANAGEMENT OF THE PEDAGOGICAL WORK OF RURAL TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICIES OF REGULATION

Terciana Vidal Moura

PhD Dissertation

PhD in Sciences of Education – School Organization and Administration

University of Minho

2018

ABSTRACT

The research problematized the influence of educational policies of regulation in the management of the pedagogical work of rural teachers. It aimed to establish the relationship between conservative educational policies, managerialist, and their mechanisms for regulating the management of pedagogical work; to analyze and understand how educational policies, in their different forms of regulation, have influenced the management and organization of the pedagogical work of rural teachers; to identify the strategies used by the rural teachers to overcome the limits of this regulation and to construct pedagogical practices more oriented by the Rural Education perspective; to analyze if the educational policies of regulation have compromised the implementation of the Political Pedagogical Project of the Rural Education in the daily life of the investigated schools.

Thus, this study aspired to investigate the following questions: Have educational policies regulated the management of the pedagogical work of teachers working in rural schools? Have educational policies of regulation compromised the implementation of the Political Pedagogical Project of the Rural Education in the daily life of schools? How have rural teachers re-defined these policies of regulation within the school in order to construct pedagogical practices guided by the Rural Education perspective?

Methodologically, it constituted a qualitative Case Study. It had as research universe a Nucleus of Rural Schools that integrates the Municipal System of Education of one of the municipalities of the State of Bahia-Brazil. The research subjects are eight teachers and a group of 5th-grade students of Primary School of one of the schools chosen for *in situ* observation. Bibliographic, documentary and field research were used for the data collection; and the following research techniques were used: observation, questionnaire, semi-structured interviews, focus group and drawing technique.

The data gathered in the field show that educational policies have promoted different regulation processes within the rural school. They reveal that teachers are under the influence of different policies, forms, levels and sources of educational regulation. They also point out that the

rural teachers work hard and solitarily and are submitted to regulation processes of pedagogical work management from some mechanisms such as: the *Índice Guia*, external evaluation instrument implemented by the Municipal System of Education under study; the national external evaluations (*ANA, Prova Brasil* and *Provinha Brasil, IDEB*), curriculum and training. It was also identified a professional regulation and a feeling of personal responsibility of the students for the performance of the external evaluations due to the linkage of the results of these evaluations in the financing and resources destined to the school unit, reinforced by some practices inside the school as the training and simulated tests. It was evidenced the existence of many practices of demand and blame of the teacher for the students performance, which generates the intensification of the teaching work. It is not offered pedagogical support and working conditions to the teachers meet the regulation requirements for results contributing to the precariousness of teaching work. There is a great appreciation of specialists' knowledge rather than teachers' knowledge, promoting the social division of work inside the school, reducing the teacher to the role of a task performer. The data also brought elements to think about the influence and refutation of the processes of regulation on teacher's autonomy, on the quality of education and on the processes of intensification and precariousness of teaching work as well as on the implementation of the Political Pedagogical Project of Rural Education in the schools.

Finally, the research has pointed out that the regulation process of the work management of rural teachers is multiple and composite. Teachers seek to follow the guidelines of educational policies, but also construct their own mechanisms of regulation, redefining the institutional regulation considering the specificities, dynamics and reality of the students and the school, a phenomenon called, in that context, *regulation among peers*, resignifying the regulation at *macro* and *meso* level (MEC / SECs), and at *micro* level (the school). The form and intensity of regulation depends on how local management fosters these policies within the school. Although teachers construct spaces of resistance and strategies of resignification in the face of regulation of educational policies, their subjectivity is affected and co-opted making them assume the perspective of *performativity* and *self-accountability* in face of the regulation with focus on results, which has compromised the effectiveness of Rural Education within the investigated school.

Thus, the research brings contributions to think how the Political Pedagogical Project can contrast the logic of these policies within the school from the management of a pedagogical work in which education transcends the perspective of *knowledge-regulation* for *knowledge-empowerment* and build pedagogical practices that respond by the Rural Education as a project and a society paradigm of working class of the rural area, which has as central presupposition a model of agricultural development that ensures the maintenance of the life and culture of the rural people, from the guarantee of fundamental rights such as land and a contextualized education.

Keywords: Rural Education, Educational Policies of Regulation, Management of Pedagogical Work.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
INDICE.....	xv
INDICE DE SIGLAS.....	xxi
INDICE DE TABELAS.....	xxvi
INDICE DE QUADROS.....	xxvii
INDICE DE FIGURAS.....	xxix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xxx
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Contextualização da pesquisa.....	12
1.2 Inquietações, questões e relevância da pesquisa.....	21
1.3 Objetivos da pesquisa.....	28
1.4 Metodologia da pesquisa.....	28
1.5 Composição da tese.....	29
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	31
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: GÊNESE, PRINCÍPIOS E POLÍTICAS.....	31
2.1 A educação da população campesina: notas introdutórias.....	31
2.2 Questão Agrária e projetos societários em disputa no Brasil.....	35
2.3 Da negação à terra, à negação à educação.....	44
2.4 Educação Rural: um projeto educativo para o capital	49
2.4.1 O Ruralismo pedagógico.....	55
2.4.2 As escolas normais rurais e a formação do professor.....	61
2.4.3 A extensão rural: uma proposta assistencialista e de conformação.....	62
2.4.4 Aliança para o Progresso: consolidação do modelo de dependência econômica e fortalecimento do ensino técnico rural.....	67
2.4.5 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): estratégia de alfabetização conservadora.....	69
2.4.6 O EDURURAL e a expansão da rede escolar no meio rural do Nordeste.....	70

2.4.7 Educação no meio rural anos 1990: alinhamento à lógica das reformas neoliberais.....	71
2.4.8 O Programa Escola Ativa (PEA): uma proposta para as classes multisseriadas.....	73
2.5 Da Educação Rural à Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas.....	78
2.5.1 O papel dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo.....	82
2.5.2 Educação do Campo: constituição no âmbito do Estado e das políticas públicas.....	91
2.5.3 Fundamentos, princípios e epistemologia do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.....	113
2.5.4 No <i>fio da navalha</i> : a materialização da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro.....	126
CAPÍTULO III: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO E A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	131
3.1 Políticas públicas em Educação: notas introdutórias.....	131
3.2 O contexto de produção das políticas educacionais: reforma do estado e gerencialismo.....	145
3.2.1 Sobre o gerencialismo.....	158
3.2.2 A reforma administrativa do Estado brasileiro.....	161
3.3 Reforma do Estado: impactos nas políticas públicas educacionais.....	169
3.3.1 A reforma nos sistemas educacionais: o foco na gestão escolar.....	172
3.3.2 Gerencialismo e Educação.....	180
3.3.3 Descentralização: discutindo o conceito.....	186
3.3.3.1 Municipalização: descentalização entre as diferentes instâncias do governo.....	187
3.3.3.2 Descentralização para a escola e a autonomia escolar.....	192
3.3.3.3 Descentralização para o mercado.....	198
3.4 A face gerencial das políticas educacionais no Brasil.....	199
3.4.1 O movimento <i>Todos pela Educação</i>	209
3.4.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.....	217
3.4.3 As políticas de avaliação externa.....	224
3.4.4 A organização da escola como ambiente de aprendizagem: o <i>Índice Guia</i> e a avaliação de desempenho.....	334
3.4.5 Políticas educacionais e a regulação do trabalho docente.....	338

3.5	Problematizando a regulação em Educação.....	249
PARTE 2: DIMENSÕES EMPÍRICAS DO ESTUDO.....		259
CAPÍTULO IV: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....		259
4.1	Nota introdutória.....	259
4.2	Caracterização da pesquisa.....	262
4.2.1	A investigação quanto ao paradigma científico.....	262
4.2.2	A pesquisa quanto à natureza e a abordagem metodológica.....	262
4.2.3	O processo de investigação.....	268
4.2.4	O objeto de estudo.....	269
4.2.5	Objetivos.....	270
4.2.6	Tipo de pesquisa: estudo de caso.....	271
4.2.7	A pesquisa quanto aos seus procedimentos.....	274
4.3	O campo empírico.....	277
4.3.1	O município estudado.....	277
4.3.2	A organização da Educação municipal.....	281
4.3.3	As escolas rurais do município.....	284
4.3.4	O Núcleo Escolar Rural estudado.....	288
4.3.5	A unidade de análise da pesquisa: a <i>Escola Municipal T</i>	289
4.4	Os sujeitos da pesquisa.....	295
4.4.1	Caracterização dos sujeitos.....	297
4.5	Técnicas de levantamento dos dados.....	303
4.6	Análise e interpretação dos dados.....	312
CAPÍTULO V: GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO.....		319
5.1	Notas introdutórias.....	319
5.2	O contexto de trabalho dos professores investigados.....	321
5.3	Perfil dos professores.....	322
5.4	Tempo de serviço no magistério.....	323
5.5	Sentimento em trabalhar numa escola do campo.....	324
5.6	Sentimento por atuar numa classe multisseriada.....	328
5.7	Rotina diária do trabalho pedagógico.....	331

5.8 Estratégias utilizadas para ensinar diferentes conteúdos em diferentes anos escolares nas classes multisseriadas.....	340
5.9 A visão dos professores sobre o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.....	343
5.10 A visão dos professores sobre a escola onde atuam.....	344
5.11 A dinâmica do planejamento pedagógico.....	348
5.12 Avaliação do processo ensino-aprendizagem	352
5.13 A gestão do tempo na sala de aula.....	359
5.14 Perfil dos alunos, segundo os professores.....	361
5.15 O trabalho dos professores que atuam nas escolas do campo.....	363
5.16 Caracterização do trabalho docente, segundo os sujeitos da pesquisa.....	370
5.17 Percepção do trabalho docente na conjuntura atual.....	371
5.18 Comparação do trabalho docente ao trabalho de uma máquina.....	378
5.19 Condições de trabalho e adoecimento do professor.....	381
5.20 Síntese do capítulo.....	382
CAPÍTULO VI: GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO CAMPO E FORMAS DE REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	385
6.1 Notas introdutórias.....	385
6.2 Regulação pelo <i>Índice Guia</i>	385
6.2.1 O <i>Índice Guia</i> e os processos de regulação do trabalho pedagógico.....	394
6.2.2 O <i>Índice Guia</i> e as avaliações externas.....	396
6.2.3 Crítica dos professores ao <i>Índice Guia</i>	397
6.3 Regulação via avaliação externa.....	404
6.3.1 A influência das avaliações externas na gestão do trabalho pedagógico.....	404
6.3.2 Críticas dos professores às políticas de avaliação externa.....	419
6.3.2.1 As políticas de avaliação externa não avaliam a aprendizagem real dos alunos, nem o trabalho dos professores.....	419
6.3.2.2 As políticas de avaliação externa geram cobrança, controle e responsabilização excessiva sobre o trabalho do professor.....	420
6.3.2.3 Apesar das cobranças e responsabilização por resultados, a SEC não oferece suporte e orientação pedagógica para as avaliações externas.....	421
6.3.2.4 As políticas de avaliação externa valorizam o trabalho dos especialistas, em detrimento aos saberes dos professores.....	427
6.3.2.5 Não há uma utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas.....	428

6.3.2.6 As políticas de avaliação externa aumentam a sobrecarga dos professores, precarizando seu trabalho.....	429
6.3.2.7 As políticas de avaliação externa fundamentam-se em uma concepção restrita de qualidade educacional.....	431
6.3.2.8 As políticas de avaliação externa descaracterizam e enfraquecem o PPP da Educação do Campo.....	436
6.4 Regulação via currículo.....	442
6.4.1 Quem define o currículo das escolas?.....	442
6.4.2 O referencial que orienta o currículo prescrito pela SEC.....	443
6.4.3 Diálogo entre o currículo prescrito e a realidade das escolas do campo.....	444
6.4.4 O currículo prescrito e as especificidades das classes multisseriadas.....	445
6.4.5 A relação do currículo com as avaliações externas.....	446
6.5 Regulação pela formação.....	447
6.6 Outras regulações.....	461
6.7 Políticas educacionais de regulação e o comprometimento da efetivação da Educação do Campo.....	463
6.8 Construção de estratégias e práticas pedagógicas afinadas à singularidade e demandas da Educação do Campo: superando os limites da regulação.....	469
6.8.1 Caracterização da autonomia docente, segundo os professores pesquisados.....	471
6.8.2 Exercício da autonomia docente no chão da escola.....	472
6.8.3 Como a regulação das políticas educacionais afetam a autonomia docente.....	476
6.8.4 Estratégias construídas para promover práticas pedagógicas mais autônomas vinculadas à Educação do Campo.....	477
6.8.5 Elementos limitadores da autonomia docente.....	479
CONSIDERAÇÕES.....	481
REFERÊNCIAS.....	509
ANEXO I- FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO – CLASSES SERIADAS.....	557
ANEXO II- FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO – CLASSES MULTISERIADAS.....	565
ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES.....	577
ANEXO IV - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	579

ANEXO V - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO NÚCLEO 6 DE ESCOLAS DO CAMPO.....	583
--	-----

LISTA DE SIGLAS

Acar – Associação de Crédito e Assistência Rural
AIA – Association for Economic and Social Development
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APLB – Sindicado dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
Arcafar – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASG – Auxiliar de Serviços Gerais
Bird – *Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento*
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais
CEB – Câmara da Educação Básica
CEB – Câmara de Educação Superior
Ceffas – Centros Familiares de Formação por *Alternância*
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina
CF – Constituição de República Federativa do Brasil
CFP – Centro de Formação de Professores
CH – Carga Horária de trabalho semanal
CM – Classes Multisseriadas
CME – Conselho Municipal de Educação
CNA – Confederação Nacional da Agricultura
CNBB – Confederação Nacional do Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Condraf – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar
CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRB – Confederação Rural Brasileira
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Edurural – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Nordeste

EFA – Escolas Famílias Agrícolas no Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMT – Escola Municipal T

Enera – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ETA – Ensino Técnico Agrícola

Fapesb – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

Feab – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FEEC/Ba – Fórum Estadual de Educação do Campo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Escola

Fonec – Fórum Nacional da Educação do Campo

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

Gestar – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

GF – Grupo focal

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Educação Superior

Ifet – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IIAA – Institute of Inter-American Affairs

Incra – *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

Master – Movimento de Agricultores Sem Terra

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento Educacional de Base
MEC – Ministério da Educação
Mercosul – Mercado Comum do Sul
MFR – Maison Familiale Rurale
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP/BA – Ministério Público do Estado da Bahia
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MSC – Movimentos Sociais do Campo
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Nafta – Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
Observale – Observatório da Educação do Campo das Regiões do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá
OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
OSPNE – Organizações de Serviços Públicas Não-Estatais
PA – Pedagogia da Alternância
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PAR – Plano de Ações Articuladas
PAR – Plano de Ações Articuladas do Município
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA – Programa Escola Ativa
PEN – Programa Escuela Nueva
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJR – Pastoral da Juventude Rural
Pnae – Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Pnater – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Prelac – Projeto Regional de Educação para a América Latina
Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
ProInfo Rural – Programa Nacional de Tecnologia Educacional Rural
Projovem – Política Nacional de Inclusão de Jovens
PROMEDLAC IV – Projeto Principal de Educação de Educação para América Latina e o Caribe
Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD – Plano de Educação, Cultura e Desporto
PVC – Policloreto de polivinila
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC – Secretaria Municipal de Educação
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Simec – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso
TPE – Todos pela Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCA – Programa Um Computador por Aluno
UDR – União Democrática Ruralista
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
Ultab – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UMinho – Universidade do Minho

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Unefab – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNMFR – União Nacional das Maisons Familiaes Rurales

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Resultados do Brasil no Pisa desde 2000.....	228
Tabela 2: Distribuição das escolas existentes no município pesquisado, por localização e tipo de dependência administrativa – 2016.....	282
Tabela 3: Ideb do município pesquisado em perspectiva histórica– rede municipal, 4ª. série/5º ano.....	422

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Eixos e ações do Pronacampo.....	109
Quadro 2: A Educação do Campo inscrita no ordenamento jurídico brasileiro.....	110
Quadro 3: Programas e projetos do Governo Federal brasileiro para a Educação do Campo.....	111
Quadro 4: Experiências Educacionais em Pedagogia da Alternância do Brasil.....	121
Quadro 5: Conceitos centrais no estudo de políticas públicas.....	133
Quadro 6: Os 10 mandamentos do Movimento Todos Pela Educação.....	213
Quadro 7: Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.....	218
Quadro 8: Especificação do corpo de profissionais da Escola Municipal T (2012-2016).....	294
Quadro 9: Síntese da caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	301
Quadro 10: Caracterização das entrevistas realizadas.....	305
Quadro 11: Distância da residência até a escola, turno(s) e carga horária de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa.....	323
Quadro 12: Tempo de serviço dos participantes da pesquisa no magistério, por tipo de função.....	324
Quadro 13: Sentimento em trabalhar numa escola do campo.....	327
Quadro 14: Razões em trabalhar numa escola do campo.....	328
Quadro 15: Nível de ensino, número de alunos e configuração das turmas atendidas pelos colaboradores da pesquisa.....	330
Quadro 16: Rotina diária do trabalho pedagógico dos professores.....	331
Quadro 17: Rotina pedagógica diária do professor Girassol em sua classe multisseriada.....	337
Quadro 18: Síntese das estratégias utilizadas pelos colaboradores para ensinar diferentes conteúdos a diferentes anos escolares nas classes multisseriadas.....	341
Quadro 19: A visão do professor sobre o trabalho dos professores que atuam nas classes multisseriadas.....	343
Quadro 20: Sentimento dos participantes da pesquisa por atuar numa classe multisseriada.....	344
Quadro 21: A visão dos professores sobre seu lugar de trabalho: a escola.....	347
Quadro 22: Sistemática de avaliação da aprendizagem da rede municipal de ensino estudada.....	353
Quadro 23: Uso do tempo na sala de aula pelos professores investigados.....	360
Quadro 24: Caracterização dos alunos pelos professores.....	362

Quadro 25: Visão dos professores sobre o trabalho docente nas escolas do campo.....	364
Quadro 26: Contrato de gestão entre a SEC e as escolas do campo	386
Quadro 27: Respostas dos professores às questões “Recebe orientações acerca da Prova e Provinha Brasil e do IDEB?”	423
Quadro 28: Fatores que influenciam na qualidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo, segundo os professores pesquisados.....	434
Quadro 29: Síntese da formação profissional dos colaboradores da pesquisa.....	450
Quadro 30: Especificação do curso de formação continuada em Educação do Campo realizados pelos participantes da pesquisa.....	453
Quadro 31: Participação dos professores em outros programas e projetos de formação continuada	454
Quadro 32: Conceito de autonomia docente, segundo os professores.....	470

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 e 2: Vista panorâmica da região onde se localiza o Núcleo escolar estudado.....	289
Figura 3 :Detalhes de uma das salas de aula da Escola Municipal T.....	293
Figuras 4 e 5: Desenho produzido por um aluno do 5º. ano da EMT, representando a “Cara da Prova Brasil’	312
Figura 6: Diferença entre as escolas urbanas e rurais no Brasil: infraestrutura.....	345
Figuras 7 e 8: Ficha de composição do Índice-Guia.....	388
Figura 9: Índice Guia: Modelo de referência para elaboração do Plano Anual de Curso.....	390
Figura 10: Índice Guia: Modelo de referência para elaboração do Portfólio do Professor.....	391
Figura 11: Índice Guia: Modelo de referência para elaboração do Portfólio do Professor (Continuação)	391
Figura 12: Índice Guia: Portfólio do Coordenador.....	392
Figura 13: Índice Guia: Portfólio do Coordenador (Continuação).....	392
Figura 14: Índice Guia: Instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno.....	393

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1: Evolução do Brasil do Ideb no Brasil.....	228
Gráfico 2: Evolução do Ideb no município estudado, 2005-2015.....	235

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. (...) A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar (Oliveira, 2004, p. 1128).

A citação com que iniciamos esta introdução ajuda a explicitar e justificar o foco desta investigação. A nossa inquietação sobre a influência das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo, suscita o nosso interesse investigativo, emergindo o mesmo de algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e das quais faço parte.

No âmbito do ensino, as discussões tecidas em diferentes componentes curriculares por mim assumidos, tem problematizado e trazido uma discussão mais efetiva sobre o trabalho e a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, como também tem tencionado o debate sobre os projetos de escolas e a produção do fracasso escolar para além da centralidade, culpabilidade e polarização centradas no aluno/família/professor. No âmbito da pesquisa o nosso principal envolvimento deu-se em quatro projetos de pesquisa desenvolvidos por uma equipe de professores que trazem como foco a questão do trabalho docente e as políticas educacionais investigados por diferentes ângulos e perspectivas. Essas pesquisas foram evidenciando aspectos importantes sobre a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo, denunciado principalmente o comprometido da materialização da Educação do Campo no interior das escolas localizadas nos diferentes espaços rurais do município investigado, principalmente pela lógica de regulação vivida no cotidiano das escolas determinada pelas políticas educacionais, principalmente aquelas relacionadas à formação docente, avaliação e currículo.

Ademais, nossa motivação e interesse em problematizar esse tema, deu-se principalmente pelo vazio do debate das políticas educacionais de regulação relacionado ao trabalho pedagógico do professores do campo e sua vinculação à materialidade de origem e epistemologia do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Esses elementos foram potencializando nossa motivação e dando sustentação à justificação e relevância dessa pesquisa para ampliar o estado da arte e os debates até então tecidos pela pesquisa empreendidas no campo da Educação do Campo. Assim, como explanaremos a seguir, partindo do interesse investigativo sobre a Educação do

Campo, nesta investigação procura-se analisar profundamente como os professores se posicionam face às políticas de regulação que lhes procuram impôr.

Esta introdução traz uma descrição geral da tese, situando-a quanto ao problema de estudo, questões, objetivos, descrição metodológica, estruturação dos capítulos e uma síntese das considerações finais.

1.1 Contextualização da pesquisa

As últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo, e, talvez, uma das principais delas seja a mudança no papel do Estado-Nação. A crise do capitalismo, o processo de mundialização da economia e o esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho provocaram uma tendência mundial de reestruturação e reforma dos Estados Nacionais. As reformas dos Estados, segundo Oliveira D. (2005, p. 756), vieram como “corolário do processo de globalização”. Para Maués (2009, p. 2), a reforma dos Estados constituiu-se numa tendência mundial nas últimas décadas, em que a globalização e a nova fase do capitalismo impuseram aos Estados Nacionais a necessidade de se reestruturarem, principalmente no que tange ao seu modo de governança. Segundo a autora, uma das características mais marcantes de tais reformas é a modificação na sua forma de administração, “passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial”. Deixando de ser burocrática e centralizadora para ser gerencialista e descentralizadora “[...] a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e nos costumes nacionais” (Maués, 2009, p. 2).

Peroni e Caetano (2012, p. 58) pontua que a crise do capitalismo levou à redefinição da reforma do Estado, a partir de estratégias como o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, reorganizando seus processos de gestão. Esta autora destaca ainda que a tese da teoria neoliberal é de que a crise não é do capital, e sim do Estado, portanto, é preciso reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise; ancora-se na ideia da ineficiência da gestão estatal, por isso a necessidade da reforma, de criar possibilidades que permitam ao Estado maior capacidade administrativa e, conseqüentemente, melhor qualidade e desempenhos dos serviços públicos.

Maroy (2011, p. 21) destaca que essas modificações não são apenas de ordem conjuntural, tomando como base o número de países que aderiram às reformas. Para o autor, a reforma emerge

como “signos de uma mudança de regime de regulação institucional” . Apesar da polissemia do termo, como aponta Barroso (2005), neste trabalho ancoro-me no conceito de *regulação institucional* trazido por Maroy (op. cit., p. 22), que a define como “modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, técnicos, que derivam de uma ação pública e de estado”. E quanto ao conceito de *regulação* aplicada à educação, Barroso (2005, p. 727) pontua que nessa conjuntura este termo está associado “ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Lessard (2006, p. 147) afirma que a regulação é polissêmica e apresenta três modos de regulação em educação: 1) a burocracia estatal; 2) a profissão e 3) o mercado, que, por vezes, se inter-relacionam, já que para o autor, “é difícil separar as relações entre esses modos de regulações, as tensões, compromissos e hibridações entre eles”. Oliveira D. (2005, p. 755) destaca que a regulação tem sido objeto de importantes discussões nos “meios políticos, mais especificamente governamentais, envolvendo os poderes constituídos e as organizações de usuários de serviços regulados, bem como outros setores da sociedade”.

No Brasil, o tema ganhou ênfase a partir do processo de Reforma do Estado implementada durante a década de 1990. Assim, a reforma estatal seria uma das soluções para superar a crise do capitalismo no mundo. Essa nova ordem limita o papel do Estado de Bem-Estar Social e promove a emergência do Estado-Regulador também denominado como Estado-Avaliador, que deve ser descentralizador e, ao mesmo tempo, gerencialista e regulador (Oliveira, 2007, p. 2011).

Para Frigotto (1994, como citado em Nunes 2002, p. 03), o receituário indicado pela reforma estatal constitui-se numa “imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. Nesse sentido, Nunes (op. cit.) diz que o processo de reestruturação estatal exige uma revisão do projeto educacional do Brasil. Ratificando esta afirmação, Freitas (2007, p. 1215) coloca que a regulação no campo da educação e da formação de professores adquire um papel central e torna-se uma das principais características no cenário e contexto instaurados a partir da “redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo”. Neste contexto, torna-se imperativo investir na qualidade da educação escolar e na formação dos sujeitos, visando à consolidação do projeto de crescimento econômico. Para Peroni & Caetano (2012), a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado. Portanto, nessa conjuntura, Maués (2009, p. 2) vai destacar que políticas educacionais,

[...] estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, as escolas, o currículo se submetessem às novas orientações desse outro modelo.

A nova configuração dos Estados Nacionais dentro da conjuntura da acumulação flexível do capital traz sérias implicações para os sistemas educativos em todo mundo, devido ao novo sentido que lhe é atribuído. Para Afonso (2000, p. 49), o Estado Avaliador adota “[...] um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativos”. Esse modelo passou a exigir do Estado a adoção de uma “cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados” (Idem, ibid).

Segundo Maués (2003), a lógica neoliberal provocou mudanças no mundo do trabalho, passando a exigir um novo capital humano e, portanto, uma formação que pudesse dar conta da produção da identidade e do perfil desse trabalhador, agora “mais flexível, eficiente e polivalente”. Por isso, o impacto da reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho trouxeram grandes implicações para o setor educacional, já que a educação que formou para relações de trabalho assentada no fordismo não responde mais pelas demandas da face de acumulação flexível do capitalismo. Ademais, a importância atribuída ao conhecimento, às tecnologias e à informação fez com que o conhecimento se tornasse em forças produtivas e, passando a compor o próprio capital, intrinsecamente relacionados ao seu processo de acumulação e reprodução (Augusto, 2012). Hypólito (2010, p. 1340) nos chama a atenção que esse discurso opera no sentido de criar

Uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação.

Tardif e Lessard (2011) enfatizam que essa lógica gerou uma grande expectativa da sociedade em relação à educação, e conseqüentemente ao trabalho do professor. Para Augusto (2012, p. 704), essa expectativa justifica-se porque “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições”. Desse modo, a escola passou a ser culpabilizada pelos resultados, insucesso escolar

dos alunos e pela falta de articulação entre os conteúdos ensinados e as novas expectativas do mundo do trabalho. Ademais, “os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse ‘fracasso’ escolar” (Maués, 2003, p. 91). Nesse sentido, para Ball (2002, apud Duarte e Augusto, 2012, p. 4), essa expectativa depositada na educação tanto pelo capital, como pela sociedade, fez emergir a necessidade de “reformular os professores”, no sentido de redefinir sua identidade social. De acordo com Oliveira D. (2005), essa demanda levou ao processo de reestruturação do trabalho docente, pois segundo Ferreira (2008, p. 241), a lógica e políticas neoliberais manifestam-se, para além das políticas concretas, “no plano das subjetividades e dos valores”.

Para Hypólito (2010), nesse contexto, o Estado atua como agente regulador das políticas públicas educacionais. E, para Ball (2005), o Estado regulador, através de vários mecanismos de regulação e de *tecnologias da reforma*, age no sentido de monitorar a educação para atender a lógica da produção e acumulação flexível do capital. No Brasil, por exemplo, a formação de professores tornou-se um ponto nevrálgico para a agenda do governo, já que esta é encarada como “dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação” (Maués, 2009, p. 8).

As políticas educacionais, no Brasil, têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, que encerram uma perspectiva política e ideológica neoliberal. A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital.

No Brasil, desde o início da década de 1990, houve uma intensificação da influência do ideário neoliberal, principalmente na formulação de políticas públicas. Assim, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas tem (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. De acordo com Hypólito Vieira & Leite (2012, p. 7), o modelo de gestão gerencialista espelha-se nas práticas gerenciais dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho. Para os autores, “o modo de gestão gerencialista tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar” e, principalmente, no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Como exemplo dessas políticasno caso brasileiro, cito, em uma perspectiva histórica, a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s); a instituição de Diretrizes Curriculares

Nacionais para diversos níveis e modalidades de ensino na Educação Básica e para todos os cursos de graduação na Educação Superior; diversos programas de formação de professores; a introdução de programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica como a Prova Brasil, a Provinha Brasil, e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Nova Capes; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Para Hypólito (2010, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica, estas políticas buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital.

Nesse contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente. Quanto a isso, Maués (2008, p. 3) pontua que “as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente-protagonista privilegiado do processo educacional”.

Essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho.

Assim, uma das maiores consequências das reformas educacionais, é a perda de controle pelos professores sobre o processo do seu trabalho. Ainda sobre esta questão, Hypólito, Vieira & Pizzi (2009, p. 102) alerta que “novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles”.

Tratando do trabalho, saberes e identidade docente, João Barroso (2004a) chama a atenção para o fato de que as políticas neoliberais de regulação tem o poder de subjetivar práticas e identidades. Assim, essa lógica de controle ultrapassa o gerenciamento da organização escolar e passa a subjetivar a identidade docente, operando no monitoramento da identidade profissional, a partir da *tecnologia da performatividade* (Ball, 2005). A produção de determinadas identidades sociais, e aqui, determinadas identidades docentes, torna-se um imperativo nessa conjuntura para o governo, para a condução da gestão escolar e do sistema educacional.

Dessa forma, Maroy (2011, p. 23) destaca que “A regulação é enfim cognitiva e normativa. [...] os atores são também orientados por modelos ou enredos cognitivos e normativos, historicamente construídos e situados, que contribuem para combinar suas condutas e a regulação de suas permutas”. Courpasson (1997 como citado em Lessard, 2006, p. 147) fala em *paradigma da dominação suave*, este “caracterizado pela passagem da padronização dos gestos e operações

ao aliciamento da subjetividade dos trabalhadores através de um controle maior da lealdade e do compromisso [...] por um efeito de coação sem violência explícita”.

Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (Hypólito, 2010, p. 1341).

As políticas de regulação têm levado muitos professores a pensarem ou desistirem da profissão, como também, tem levado os professores a estado de adoecimento. Segundo Lelis, Nascimento & Mesquita (2009, p. 1) as novas “exigências pedagógicas e administrativas, às quais os professores se veem forçados a responder (novas metodologias, novas organizações curriculares, novas formas de avaliar), vem provocando uma sensação de insegurança e desamparo”. Dessa forma, Melo (2010, p. 63) enfatiza que

As reformas educacionais empreendidas a partir de 1990 têm provocado profundas transformações nas normas, nos papéis, nos sistemas, nos fluxos, na organização e no trabalho escolar, por meio de numerosas legislações – muitas vezes impositivas – colocando os docentes perante circunstâncias novas no trabalho, novas demandas e requerimentos. Deve-se levar em conta que os professores, em geral, não participam das decisões que conduzem às mudanças, muitas vezes não compreendem as razões que motivam e não sabem como concretizar as demandas e requerimentos que lhes são dirigidos. E mais: as condições objetivas do trabalho geralmente não se alteram de modo a corresponder a estes novos requerimentos. Isso tem acarretado tensões que se expressam sob diversas formas - coletivas e/ou individuais, explícitas e/ou implícitas.

Além desses elementos, Lessard (2006) aponta outro aspecto que tem impactado bastante na reconfiguração do trabalho docente: a obrigação de resultados. Barroso (2006) coloca que a nova regulação educacional caracteriza-se pela rigidez na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. No mesmo sentido, Maués (2010) afirma que “a imputabilidade e a responsabilização, além da obrigação de prestação de contas, isto é, de resultados, passam a ser as principais referências para o trabalho docente, que será conduzido visando atender esses parâmetros”. Assim, Carlloto (2002) enfatiza que essa realidade tem gerado uma grande preocupação em tomar os professores como foco de investigação.

Será que nessa conjuntura de regulação existe espaço para autonomia docente, aqui concebida como “autoria pedagógica”, como poder fazer e conduzir sua prática? Nas palavras de

Oliveira (2007, p. 368), a autonomia docente significa a “liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre seu processo de trabalho”. Para Contreras (2002), nos últimos tempos, a autonomia dos professores é um tema bastante recorrente nos discursos pedagógicos.

Defende-se a autonomia como uma prática necessária no chão das escolas, um mecanismo fundamental para a própria sobrevivência no magistério. Porém, dentro da lógica da regulação, essa prática raramente ultrapassa o discurso da política, tornando-se uma *autonomia imaginada*, e sua efetivação fica distante do seu real sentido. A autonomia da escola no contexto das políticas de regulação, segundo Barroso (2004a), tornou-se uma mistificação legal, mais para legitimar os objetivos de controle por parte do governo e de sua administração, do que para libertar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Assim, apesar de a autonomia ser um termo colocado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei magna da educação nacional, publicada em 1996 no bojo das reformas neoliberais, Duarte e Augusto (2012, p. 14) sublinham que não têm “encontrado ainda experiências onde se asseguram uma margem real de autonomia de ação/decisão tanto da escola como dos professores”. Nesse sentido, conforme os autores, a autonomia seria uma liberdade, de certo modo, controlada “regulada e impulsionada por decreto” (Duarte e Augusto, 2007, p. 16) e os profissionais de educação e a escola teriam uma “autonomia relativa”. Assim, para Lessard (2006, p. 145), esse contexto é caracterizado ao mesmo tempo por mais autonomia e mais controle. Para ele, estaríamos agora na “era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada”. Essa realidade faz Miranda (2006 como citado em Duarte e Augusto, 2007, p. 15) questionarem se “o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho?”.

O processo de reestruturação educativa, atrelado aos processos de regulação e subjetivação, tem impactado de forma incisiva, provocando mudanças profundas no trabalho docente, na formação, nos saberes e identidade docente, indo de encontro às formulações teóricas que possibilitaram um avanço em se pensar essas dimensões para além da racionalidade técnica, já que não é estimulado o envolvimento dos professores com atividades voltadas “para reflexão sobre a finalidade da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer – para ações pragmatistas” (Hargreaves como citado em Hypólito, 2010, p. 1345).

O professor, nesse contexto de regulação, exerce mais um papel de “colaborador” do que de um “intelectual”. De acordo com Contreras (2002, p. 37), a intensificação das formas de

controle e burocratização faz com que a atividade de ensino seja “cada vez mais um trabalho completamente regulamentado, cheio de tarefas não havendo muito espaço para um aumento de autonomia”. E prossegue questionando: “Será que assim podemos definir um professor? [...] Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretem, a partir do que pensam, crêem, valorizam?” (Contreras, op. cit., p. 21).

Para Oliveira D. (2005), a reforma educacional “força” para uma mudança na natureza e definição do trabalho docente, implicando que as formas clássicas de atividade docente, reconhecidas socialmente, sejam “atropeladas por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão” (Duarte e Augusto, 2007, p. 9). De acordo com Oliveira D. (2005, p. 769), “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Dessa forma, Hypólito (2010, p. 1346) coloca que

[...] nem mesmo ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando programas de intervenção pedagógica que prescrevem não só somente os conteúdos e materiais de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos.

Portanto, diante dessa conjuntura, Duarte e Augusto (2007, p. 5) pontuam que os estudos realizados sobre o trabalho docente, principalmente na América Latina, têm discutido, de forma geral, dentre outras questões, “o modo como o trabalho é organizado nas escolas, o planejamento, o controle em contraposição à autonomia”. Oliveira (2004, p. 1133) enfatiza que a “discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho docente constitui-se num ponto fulcral”. Parafraseando a autora, posso afirmar que a perda de controle e autonomia do trabalhador sobre seu processo de trabalho leva-o à perda da “noção de integridade desse processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se de sua concepção” (op. cit., p. 1134). Parto do pressuposto de que trabalhar extrapola a aplicação meramente técnica de uma série de conhecimentos e habilidades, pois o trabalho é o processo em que o homem, ao transformar a realidade, faz-se e transforma-se.

Problematizando a educação oferecida às populações que vivem no campo, no Brasil, presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas um currículo e um modelo de educação alienígena a esta realidade, que visa acima de tudo contribuir com a lógica da

acumulação flexível do capital via a formação de um capital humano que possa dar conta de um padrão de um perfil de trabalhador com habilidades para que ele possa,

[...] desenvolver as habilidades requeridas a esses novos processos produtivos – que exigem sujeitos com maior capacidade de decisão, de compreensão, de flexibilidade, de adaptabilidade às transformações que continuamente se processam nas ilhas de produção – é imprescindível garantir a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (Molina e Hage, 2015, p. 125).

A partir das considerações apresentadas, posso afirmar que as políticas educacionais de regulação implementadas no Brasil se mostram associadas ao projeto societário do capital que, no meio rural, se traduz no *Projeto do Agronegócio*, e se efetivam, ambos, em práticas educacionais hegemônicas. As políticas oficiais têm se preocupado grandemente em atender o desenvolvimento das *competências e habilidades* necessárias para formar o *aluno-produto* da *mercoescola* que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural.

Contraditoriamente a essa lógica, é possível destacar no cenário educacional brasileiro, algumas políticas e práticas contra-hegemônicas, como por exemplo a Educação do Campo.

O *Movimento Por uma Educação do Campo* é fruto do acúmulo de diversas experiências políticas, educativas e pedagógicas construídas historicamente pelo conjunto de movimentos populares do Brasil que, desde a época do Brasil-Colônia, mobilizam-se na construção de alternativas ao modelo de sociedade excludente, que secularmente tem marcado o país.

De acordo com Caldart (2009), a *Educação do Campo* tem buscado construir um projeto de educação que se distancia dos pressupostos que sustentou historicamente a *Educação Rural* em nosso país, sendo importante a compreensão de sua materialidade de origem. Para a autora, este empreendimento “pode ser um bom ponto de partida para clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem compromisso com sua raiz (Caldart, 2004, p. 13)”. Assim, explica que a Educação do Campo é um projeto de educação da classe trabalhadora do campo brasileiro, que tem como berço de origem a luta empreendida por ela pela conquista da terra e “vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que prioriza os diversos sujeitos sociais do

¹ Segundo Adriana D'Agostini (2012, p. 55) “Para compreender a expressão da luta de classes no campo e seus respectivos projetos políticos faz-se necessário definir agronegócio. Stédile (2007), organizador da coletânea *A questão agrária no Brasil*, define agronegócio como , a articulação entre as empresas transnacionais (que são parte do capital internacional e financeiro que domina a agricultura no Brasil) e os grandes proprietários de terra (os chamados fazendeiros modernos, ou latifundiários). O agronegócio, também chamado de agrobusiness, é o conjunto de negócios nacionais e internacionais relacionados à agricultura em grande escala para exportação baseada na monocultura. O agronegócio é o próprio desenvolvimento do capitalismo no campo, que pela forma que toma, exige cada vez mais uma ampliação de mercado, que vai desde o latifúndio (a mecanização/modernização, os insumos agrícolas, as empresas de manufaturas, os portos e demais meios de transportes para o escoamento da produção) às empreiteiras, abarcando também a movimentação do capital financeiro e especulativo”.

campo” (Ibidem). Esta assertiva faz D’Agostini (2012) afirmar que a materialidade de origem é um traço importantíssimo para diferenciar a Educação do Campo da Educação Rural. Para a autora,

A Educação do campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. Podemos dizer que a educação do campo é uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo enquanto a educação rural está vinculada ao estado e à burguesia nacional para resolver inicialmente o problema do êxodo rural de forma assistencialista, para conter a mobilização popular por demandas educacionais, entre outras (D’Agostini, 2012, p. 464).

A Educação do Campo, enquanto um paradigma de sociedade, construído pela classe trabalhadora e para a classe trabalhadora, afirma ser a educação um processo de “desenvolvimento de potencialidades e apropriação de ‘saber social’, objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros” (Gryzbowski como citado em Frigotto, 1989, p. 26). Aqui a educação transcende a perspectiva do *conhecimento-regulação* para o *conhecimento-emancipação*.

Por isso, segundo Jesus (2015, p. 169), a luta dos camponeses e das camponesas “se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo”, principalmente para questionar e frear os esforços empreendidos para atender aos interesses do grande capital. Interesses que têm construído uma realidade de *um campo sem sujeitos*, na qual o trabalho humano na agricultura vem decrescendo e torna-se cada vez mais desnecessário como consequência dos modos de produção capitalista, ancorados fortemente pela ciência e pela técnica, que impõe processos de “tecnologização e modernização da produção” (Libâneo, Oliveira & Toschi., 2012, p. 74), que ao expulsar os trabalhadores do campo, faz aumentar o desemprego, as condições precárias de vida no campo brasileiro. Libâneo et al (2012, p. 75) sublinha que

A liberação do trabalho humano na agricultura, portanto, não tem servido para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, ou seja, para a eliminação da fome e para o aproveitamento do tempo livre em atividade humanizadoras, e sim para a exclusão e a expulsão dos trabalhadores do campo.

Nesse sentido, Caldart (2009, p. 38) enfatiza sobre o sentido do conhecimento na perspectiva da Educação do Campo que tem buscado “construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” e, a partir de uma postura crítica, tem se colocado tanto na luta pelo acesso ao

conhecimento produzido pela humanidade, como também dentro de uma concepção dialética, na crítica às formas do “conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento” (Ibidem). Segundo Adriana D’Agostini (2012, p. 454), a Educação do Campo tem se colocado como uma forma de “resistência e apresenta contradições inerentes a uma educação que se quer emancipadora dentro de um contexto capitalista, principalmente através da relação capital e trabalho, trabalho e educação”.

As considerações apresentadas afirmam a Educação do Campo como um *paradigma transformador da sociedade* que visa à emancipação dos sujeitos, a superação das relações de trabalho excludentes e produção de uma existência humana digna. Esse projeto conflitua o paradigma neoliberal que tem orientado as políticas educacionais brasileiras e aponta um referencial de mundo que vê a educação como prática social e caminha no sentido de transformação da realidade produzida pela barbárie do capital, a partir de projetos de emancipação social, já que refuta a concepção de Educação Rural que sempre buscou “subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital” (Frigotto, 1989, p. 26), como também utilizá-la como “instrumento para adequar as pessoas ao mercado, a partir das definições do próprio desenvolvimento deste mercado subordinado e hierarquizado aos países centrais” (Jesus, 2004, p. 114). Assim, a Educação do Campo

[...] distancia das concepções que balizam as práticas de educação rural, que pensa o campo sem os sujeitos, ou seja, a defesa de uma educação do campo que não se restringe a luta pela garantia do direito a uma educação, que contemple o saber do campo, mas vincula-se também a concepção de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Brasil, 2007b, p. 13).

Nesse sentido, a Educação do Campo, ao se nutrir de concepções pedagógicas críticas e políticas, fundamenta-se numa epistemologia que se opõe às tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal. Desse modo, a epistemologia da Educação do Campo vai exigir a transformação da escola a partir de cinco princípios apontados por Nascimento (2009, p. 1) Compromisso com a formação humana, intervenção social e valores culturais; 2) Gestão da escola/democratização do espaço escolar; 3) Pedagogia escolar vinculada às pedagogias gestadas nos movimentos sociais do campo; 4) Currículo contextualizado à educação do campo; e, 5) A

formação de educadores do campo. A lógica pensada a partir desse projeto de sociedade e, conseqüentemente, de educação, traz inúmeros desafios e demandas à gestão do trabalho pedagógico da escola, que deve estar fundado na epistemologia e nas formas defendidas por esse projeto, trazendo implicação também para a configuração do trabalho docente.

Por ser uma prática social, a Educação do Campo substitui o termo “professor” e assume o termo “educador”, por acreditar ser este um conceito mais alargado desse profissional², mais vinculado às concepções de educação e escola da Educação do Campo e coerente com o papel de fazer e pensar a formação humana numa perspectiva omnilateral, capaz de “compreender e promover a necessária articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista” (Molina e Hage, 2015, p. 124). Portanto, aqui ele deve assumir a postura de “formuladores e disseminadores da contra-hegemonia” (Idem). Nessa concepção, o professor assume o papel de sujeito histórico, intelectual crítico e orgânico, militante e educador, pois Molina e Hage (2015, p. 125-126), com base no pensamento de Gramsci, entendem que “todos os homens são intelectuais exercendo, porém, em diferentes intensidades, esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade”. Aqui, a identidade do educador transcende aquela imputada pelas políticas de cunho neoliberal, assentada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, pelas quais o professor assume a identidade de “intelectuais estratégicos na disseminação da pedagogia hegemônica” (Neves, 2013). Assim, o paradigma da Educação do Campo busca uma formação docente que se constitua como,

[...] um espaço de acúmulo de forças e de desenvolvimento de experiências, que possam recuperar e ampliar os espaços de práticas de formação de educadores como sujeitos históricos sociais, capazes de formar novas gerações [...] a partir de uma perspectiva humanista e crítica (Molina e Hage, 2015, p. 123).

Destarte, as questões acima pontuadas apontam à necessidade de provocar o debate e a reflexão em torno da importância de se discutir a formação dos educadores que atuam nas escolas do campo, no sentido de empoderá-los de um corpo de princípios e saberes que possam “romper com uma lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação

² Esta discussão, reemergida durante o *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera)*, em 1997, e da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, remonta a discussões já ocorridas no cenário educacional brasileiro do início dos anos 1980, quando autores como Miguel Arroyo – intelectual que teve grande influência na construção teórica do conceito de Educação do Campo – ao lado de outros, propunham a substituição do termo “professor” por “educador”. Sobre esta questão ver Alves (1981) e Pereira (2000, p. 27-27).

das condições de vida humana” (Araújo, 2004, p. 64) e promover a gestão do trabalho pedagógico que, cotidianamente no interior das escolas, possa “Instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida”, como propõe Caldart (2010, p. 64); assim como também fazer e repensar a formação humana

A Educação do Campo passa a pautar que “há uma nova identidade de educador a ser cultivada” (Caldart, 2004, p. 22), um “perfil” de educador que esteja em consonância ao seu projeto. Aqui, ela aponta para a superação da identidade do técnico competente reduzido ao ensino de competências e habilidades, transgredindo-a ao afirmar a identidade de um educador, militante e intelectual orgânico, que, ao atuar na luta por uma prática educativa transformadora e emancipadora escapa aos muros da escola, sem prescindir dela (Antunes-Rocha, 2010b). Assim, para Antunes-Rocha (2010, p. 127),

[...] vai compondo-se o perfil esperado de um educador do campo. [...] tal profissional precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

A Educação do Campo vai de encontro ao modelo de desenvolvimento hegemônico que privilegiou/privilegia historicamente os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil e, portanto, está intrinsecamente imbricado a um projeto de educação da classe trabalhadora, “cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação” (Molina e Freitas, 2011, p. 19). Nesse sentido, Molina e Jesus (2010, p. 189) pontuam que “projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”. Menezes-Neto (2009) nos chama a atenção para o fato de que,

[...] pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. Como são propostas antagônicas, devem defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses políticos pedagógicos (Menezes-Neto, 2009, p. 25-26)

A partir dessas considerações, o que pretendo evidenciar nesse trabalho, ao problematizar sobre as políticas educacionais de regulação e as políticas educacionais vinculadas especificamente

à Educação do Campo, é a centralidade da disputa de diferentes projetos de sociedade para o Brasil e especificamente para o campo brasileiro: aquele defendido pelo capital e aquele defendido pelos sujeitos do campo, por meio dos seus sujeitos coletivos. Como pontua Menezes-Neto (2009), enquanto projetos diferentes e antagônicos vão propor e defender pedagogias diferentes que, no interior das escolas, vão buscar materializar as finalidades políticas e educacionais desses projetos em disputa, como bem sublinha Adriana D'Agostino (2012, p. 456)

[...] a aristocracia rural brasileira defende o projeto neoliberal e seus ajustes estruturais – com sua política para educação rural, ou literalmente, com o esforço político que o governo está realizando para transformar a educação dos camponeses e trabalhadores rurais em políticas focais e afirmativas, com desvios teóricos e tentativas de cooptação dos movimentos. Portanto, a educação do campo na perspectiva dos seus movimentos de lutas sociais é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo estado e pela aristocracia rural para a reprodução social do capital.

Contrariando essa lógica de reprodução ideológica do e para o capital, os movimentos sociais do campo têm reivindicado “o fim da propriedade privada da terra e dos demais meios de produção, e da exploração do trabalho a partir da construção de outro projeto histórico” (D'Agostini, 2012, p. 181). E tem na Educação uma arma ideológica na construção de seu projeto histórico e revolucionário. Caldart (2003) afirma que a escola passou a fazer parte do movimento, assumida como uma questão política de extrema importância para a constituição e formação dos sujeitos. Porém, não é qualquer escola. De acordo com Gehrke (2010, p. 156), o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo aponta

[...] para a produção de uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida de camponeses e camponesas que descobriram seus direitos à educação. Ela está somente onde se deseja que ela esteja, porque mais que estar no campo, ela precisa ser intencionada e ser do campo, por que a faz. A Escola do campo hoje no Brasil é uma identidade de escola. Cumprimos o que poderíamos chamar de produção de uma nova organização do trabalho pedagógico.

Destarte, os sujeitos do campo aperceberam-se da imperiosa necessidade de transformar a escola nos diferentes espaços rurais do Brasil, considerando que a escola que está posta e a educação ofertada aos sujeitos do campo não atende às suas especificidades educacionais, como bem coloca Caldart (2003, p. 63) ao afirmar que na escola que prevalece hegemonicamente,

[...] não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.

Dessa forma, Caldart (2004, p. 23) tem alertado que “Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar”, considerando sempre seu processo de humanização. Nessa linha de pensamento, Beltrame (2009, p. 156) salienta que “A escola, vista na lógica da Educação do Campo, ressignifica as especificidades desse contexto. E seus processos educativos “estão voltados para a busca de uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo” (Ibidem). Maria Socorro Silva (2006), a partir do estudo e da análise do percurso históricos dos movimentos sociais e especificamente dos movimentos sociais do campo, vem afirmar a existência de uma *Teoria Pedagógica* construída pela ação pedagógica dos movimentos sociais que inauguraram, na tradição pedagógica brasileira, um jeito específico de promover a educação dos povos do campo. Para a autora

[...] a produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da educação do campo (Silva M. S., 2006, p. 90).

Por isso, a Educação do Campo tem defendido que a ancoragem do processo ensino e aprendizagem e da relação pedagógica nas escolas do campo, devem se nutrir em bases epistemológicas e filosóficas das pedagogias críticas e contra-hegemônicas. Para Caldart (2004, p. 12) trata-se de manter um diálogo “com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Principalmente quando se considera o papel dos professores no processo de concretização desse projeto no *chão das escolas* do campo tendo em vista que, de acordo com D’Agostini (2012), o Estado tem se utilizado da Educação do Campo como um caminho para promover suas reformas educacionais, principalmente no que tange ao atendimento dos compromissos assumidos pelo pacto do capital, ou seja,

[...] atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e

do modo necessário para a sobrevivência do sistema social do capital. (D'Agostini, 2012, p. 456).

Tendo em vista que a educação escolar é uma construção social e histórica, e como instituição e organização social, a escola trabalha dialeticamente no sentido de reprodução/produção da ordem e valores sociais, entendo que o professor, enquanto sujeito/produto dessa organização e das contradições sociais, deve buscar “a verdade reivindicada como empreendimento coletivo construído por aqueles que no momento presente tem como ação profissional introduzir as novas gerações ao conhecimento, aos saberes, à cultura” (Araújo, 2004, p. 21), pois a docência aqui se reveste de um caráter político e pedagógico importante e fundamental na construção das relações de reprodução ou produção social e, como afirma Araújo, “na direção da construção de uma consciência filosófica e de classe” (Op. cit., p. 20).

Para além da preocupação com a suposta qualidade de educação encarnada pelas políticas educacionais de regulação neoliberal, tais como a Prova Brasil, o Ideb³, dentre outras, a Educação do Campo traz princípios outros para pensar a dimensão formativa dos sujeitos do campo. A premissa é a construção de uma escola que, via processos de escolarização, a partir de uma pedagogia crítica vinculada às finalidades ontológicas do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, contribua na luta contra-hegemônica e na construção de um projeto de vida para os camponeses e para a classe trabalhadora. Para o MST, “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (Movimento, 1996, p. 6). Portanto, uma escola em que os conteúdos historicamente acumulados e a dimensão histórico-cultural sejam instrumento importante para a leitura da realidade histórica e objetiva, da materialidade das coisas e seja capaz de construir possibilidades civilizatórias *para além do capital* (Mészáros, 2005). Desse modo, Lima (2013, p. 1) destaca que

A escola do campo pensada pelos movimentos sociais deve trazer a realidade vivida pelo camponês para a sala de aula para confrontá-la com os conteúdos sistematizados culturalmente, evidenciando a vida cotidiana do educando, visando o despertar de uma consciência crítica vislumbrando, entretanto perspectivas de mudança social emancipatórias.

A partir dessas considerações, destaco que as políticas de regulação cunho neoliberal e neoconservadoras, construídas no interior das reformas educacionais empreendidas no Brasil, mais

³Abordarei sobre estes instrumentos em capítulo posterior, nesta tese.

precisamente nos anos de 1990, têm contribuído para a permanência de uma educação que conflitua com a epistemologia e os objetivos da Educação do Campo, enquanto Projeto Político-Pedagógico, reeditando alguns dos objetivos das políticas compensatórias e assistencialistas desenvolvidas historicamente pela classe dominante da sociedade brasileira, em que o campo foi sempre confinado ao lugar do atraso, acomodação e falta de expectativa de vida. Assistimos atualmente, apesar da Educação do Campo, a políticas públicas que buscam conformar os trabalhadores do campo a uma lógica de vida que os destituem de seu modos de vida, suas formas de produção, sua identidade e que, principalmente, tem afugentado os povos do campo para buscarem meios de sobrevivência nos centros urbanos, provocando um crescente êxodo rural, a suburbanização nas grandes cidades e alargamento do fosso social entre o campo e a cidade.

Assiste-se hoje a uma grande investida no campo das políticas públicas educativas para regular a gestão da escola e principalmente a prática docente, através da gestão do trabalho pedagógico, a consolidar a lógica das reformas neoliberais e ajustamento dos indivíduos a nova fase de acumulação flexível do capital, não como sujeitos, mas como peças dessa grande engrenagem, justamente porque, “a educação desse período é concebida obedecendo aos mesmos critérios do capital, tendo em vista o avanço da mercantilização da educação brasileira em todos os níveis” (Jesus, 2015, p. 170). Destarte, é o Agronegócio, através dos seus empresários, no cenário de efetivação das políticas neoliberais, representando o grande capital e, na contramão da Educação do Campo, que a educação dos filhos dos camponeses dar-se-á, ou seja, “os empresários passaram a assumir por dentro do próprio Estado a sua “responsabilidade” em “educar” os filhos da classe trabalhadora” (Ibidem).

O Agronegócio representa o projeto de educação *do* e *para* o capital, tendo em vista que seu projeto educativo para a classe trabalhadora volta-se para uma educação sem qualidade e demanda um processo de escolarização raso, menor, retirando do camponês o direito a uma formação crítica, sólida, que o conduza a uma leitura de mundo desalienada. Além disso, comunga com os princípios neoliberais para a educação, assentados na lógica da meritocracia, com foco na avaliação de desempenho, desarticulada dos condicionantes internos e externos que incidem diretamente no sucesso ou fracasso escolar. Por isso, Molina (2015, p. 384) afirma que “A grande contradição desta lógica liberal é que a partir da mirada do esforço pessoal ela oculta todos os limites do sistema capitalista e preserva o próprio sistema”. As empresas do Agronegócio, na disputa hegemônica, têm se aproveitado da parceria público-privado para penetrar no interior das escolas públicas do Brasil, levando seus projetos e programas tendo em vista a conformação dos

camponeses à sua lógica e princípios, encontrando na figura do professor um intelectual para disseminação de sua ideologia como bem destaca Molina (2015, p. 392), com base em Lamosa (2014).

Entre os diversos fatores extremamente preocupantes desta invasão ideológica do agronegócio nas escolas no campo está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes destas escolas, que passam por processos de “formação” nestas empresas para divulgar os benefícios desta lógica de organizar a agricultura para sociedade.

Além das ações formativas, as empresas do agronegócio tem socializado sua ideologia e afirmação de suas práticas e concepção de sustentabilidade, por meios de material didático/cartilhas, distribuídos em escolas públicas. Por isso, Molina (2015, p. 382) enfatiza a necessidade de enfrentamento do Agronegócio, pois

[...] sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível. Explicitar esta contradição é fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito, arrumando argumentos para a defesa da coexistência de ambos, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro.

Destarte, é possível afirmar que a Educação do Campo constrói um projeto de educação e escola antagônico ao projeto neoliberal. Sua base epistemológica e filosófica refuta toda a forma de regulação orientada para o fortalecimento da acumulação flexível do capital. Nela os professores não se enquadram no papel de intelectuais orgânicos para a hegemonia do capital, por isso, seu trabalho caminha no sentido de construir práticas pedagógicas, no interior de escola e fora dela, que conflua para o empoderamento da Educação do Campo enquanto luta e projeto revolucionário contra-hegemônico. Teóricos da Educação do Campo têm se preocupado com a apropriação do termo “Educação do Campo” pelo Estado Brasileiro, principalmente quando ele é incorporado às políticas, aos programas e aos projetos institucionais deslocado de sua materialidade de origem (D’Agostini, 2012, p. 456). Assim, para a autora

Torna-se vital expor que a concepção de educação do campo se diferencia da educação rural na sua forma original, porém, na concretização política e na disputa entre movimentos sociais e estado ela se materializa de forma semelhante, ou seja, através de políticas assistencialistas, paternalistas, focais e afirmativas, vinculadas as metas mundiais dos organismos multilaterais de alívio à pobreza com segurança (Ibidem, p. 464).

Molina (2015, p. 381) pontua que apesar da importância estratégica que acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando, principalmente no que tange ao “acesso” à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo”, a atual conjuntura marcada pelas reformas de cunho gerencial e neoliberal tem afrontado diretamente todas as conquistas legais do *Movimento Por uma Educação do Campo*, o que representa um verdadeiro retrocesso quanto às várias práticas inovadoras de educação do campo que tem conseguido afetar as escolas e produzir formas de educação escolar voltadas para a emancipação humana e não para sustentar a meritocracia.

Segundo Molina (2015, p. 383), a meritocracia representa “a maior ameaça para os avanços que conquistamos nas políticas públicas de Educação do Campo”, já que esta se centra na capacidade individual na conquista do “sucesso” na vida, desconsiderando as diferenças sociais, econômicas e culturais na produção das desigualdades educacionais que tanto têm marcado a população camponesa. Para Molina (2015), isso revela a grande contradição desta lógica liberal, que “a partir da mirada do esforço pessoal ela oculta todos os limites do sistema capitalista e preserva o próprio sistema” (2015, p. 384). Por isso, a autora afirma que atualmente no Brasil encontra-se um conjunto de políticas públicas que têm ameaçado a educação pública do país, com fortes influência e impacto na desconstrução da Educação do Campo,

Este conjunto de políticas que se estruturam neste tripé: meritocracia, avaliação e padronização, objetivam simultaneamente não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem estes padrões determinados, como também objetiva aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas (Molina, 2015, p. 383).

A ênfase na meritocracia tem contribuído para justificar o fechamento das escolas do campo que, por desconsiderarem a conjuntura desfavorável dessas escolas (infraestrutura precária, professores sem formação adequada, precarização do trabalho docente, etc), não dão conta em suas análises da compreensão de que essas condições incidem diretamente no não atendimento das metas e indicadores colocados como horizontes de qualidade pelas avaliações externas. Portanto, para Molina, (2015, p. 385-386) as políticas educacionais em curso,

[...] contribuirão para acelerar a extinção e o fechamento das escolas do campo, sob o argumento de sua “incapacidade” de atingir as metas estipuladas, sem nenhuma análise das condições para o cumprimento de tais metas. Estas contradições reforçam o desafio das lutas de origem da Educação do Campo não só para transformação das condições do direito à

educação, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais: a lógica fundante da sociedade capitalista (Molina, 2015: 385-386).

A partir do que foi exposto, o que me interessa neste estudo, e que identifico como objetivos principais, é tencionar em que medida e/ou como a Educação do Campo, considerando sua epistemologia e materialidade de origem, tem enfrentado a hegemonia das atuais políticas educacionais do Brasil, orientadas pela regulação do capital. Busco fazer esse tencionamento a partir da compreensão de como a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo é influenciado ou não pelas políticas educacionais de regulação. Nesse sentido, preocupo-me em problematizar a regulação das políticas neoliberais no interior das escolas do campo do Brasil e de como essa regulação tem influenciado a gestão do trabalho pedagógico dos professores, afetando, em tese, a construção e fortalecimento da Educação do Campo nos diferentes espaços e escolas rurais no país.

1.2 Inquietações, questões e relevância da pesquisa

Minha inquietação investigativa sobre a influência das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo emerge de meu envolvimento em algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde atuo como professora.

No âmbito do ensino, as discussões tecidas em diferentes componentes curriculares por mim assumidas no âmbito dos cursos de *Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias* e do *Mestrado Profissional em Educação do Campo* da UFRB que tem problematizado e trazido uma discussão mais efetiva sobre o trabalho, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, como também tem tencionado o debate sobre os projetos de escolas e a produção do fracasso escolar para além da centralidade, culpabilidade e polarização centradas na relação aluno/família/professor e que, a partir de uma perspectiva complexa e interdisciplinar, procura discutir a influência de outros fatores na produção do fracasso escolar dando destaque às políticas de regulação e seus impactos no trabalho docente, na avaliação da aprendizagem escolar e nas políticas de formação de professores, pois, para Hypólito (2010, p. 1343), o fracasso da qualidade da educação pública na lógica gerencialista, de performatividade e

reguladora “vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e dos pais”.

No âmbito da pesquisa, destaco o meu envolvimento em quatro projetos de pesquisa, coordenados por docentes de universidades baianas, que trazem como foco a questão do trabalho docente e as políticas educacionais, investigados por diferentes ângulos e perspectivas. O primeiro projeto, intitulado *Os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia*, trata-se de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2010 e 2012 sob coordenação do Prof. Dr. Luís Flávio Godinho, docente da UFRB, que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). A pesquisa buscou investigar os sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos professores de quatro municípios da região do Vale do Jiquiriçá, no entorno do CFP/UFRB, procurando analisar, mais especificamente, as percepções docentes sobre o seu cotidiano profissional. Neste projeto, o meu foco de investigação recaiu sobre o trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas⁴ em escolas rurais de um dos quatro municípios investigados, coincidentemente, o mesmo município escolhido como campo empírico da investigação de terreno que deu origem a esta tese de doutoramento.

O segundo projeto de pesquisa intitulou-se *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil* foi desenvolvido entre 2008 e 2012, sob coordenação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tratou-se de um projeto de pesquisa interinstitucional envolvendo a UNEB, a UFRB e a Universidade de Paris 13, que contou com financiamento da Fapesb e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este macro projeto de pesquisa voltou-se para o estudo dos sujeitos, das práticas e das instituições educacionais do/no campo no estado da Bahia. O meu foco nesta investigação procurou compreender a prática pedagógica dos professores que atuam nas classes multisseriadas nas escolas do campo do município investigado. O processo de pesquisa foi me conduzindo a problematizar como as políticas educacionais de regulação tem afetado a prática pedagógica dos professores, estrangulando sua autonomia e autoria pedagógica quanto à gestão e condução do trabalho na sala de aula, o que me levou a defender a *pedagogia das classes multisseriadas* oriunda das experiências e saberes dos

⁴ As classes multisseriadas ou unidocentes caracterizam-se pela junção de alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem em uma mesma turma, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor. Santos (2015) estima que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, atendendo aproximadamente cerca de 200 milhões de alunos, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Ainda segundo este mesmo autor, no Brasil, em 2012, existiam 45.574 escolas multisseriadas constituindo 93.493 classes que atendiam 1.469.152 alunos, o equivalente a 9% das matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) – que tem atingido a formação e o trabalho docente – como uma perspectiva contra-hegemônica, na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas pedagógicas, concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” de seu fazer pedagógico.

O terceiro projeto, também realizado sob coordenação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), consistiu em um desdobramento do projeto anterior, contou com a participação da UNEB, da UFRB, da Universidade de Paris 13 e da Universidade Católica de Salvador (UCSal), e teve financiamento da Fapesb (2014-2017). Intitulou-se *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*, e teve o objetivo geral de investigar questões teórico-metodológicas vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente e o cotidiano escolar, empreendendo ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia, numa perspectiva colaborativa.

E, por fim, destaco a pesquisa que venho desenvolvendo ultimamente pelo Grupo de Pesquisa e Extensão “Observatório da Educação do Campo das Regiões do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE)”, vinculado à UFRB, sob o título *Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia*. Esta pesquisa, que também conta com financiamento da Fapesb (2016-2018), tem por objetivo geral realizar um levantamento panorâmico acerca da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA. Especificamente, procura caracterizar a realidade das escolas do campo de todos os 40 municípios dos dois Territórios de Identidade referidos, incluindo o município investigado nesta tese de doutoramento.

Essas pesquisas foram evidenciando aspectos importantes sobre a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo, denunciado principalmente o comprometimento da materialização da Educação do Campo no interior das escolas localizadas nos diferentes espaços rurais do município investigado, principalmente pela lógica de regulação vivida no cotidiano das escolas, determinada pelas políticas educacionais, principalmente aquelas relacionadas à formação docente, à avaliação e ao currículo. Essa realidade identificada nos dados das diferentes pesquisas acima referidas foram provocando inquietações no sentido de compreender até que ponto o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo tem sido tomado como referência pedagógica na construção da identidade das escolas do campo e da própria Educação do Campo como está

preconizado na legislação educacional brasileira voltada as especificidades da Educação e escolas do campo?

Destaco ainda, atividades que desenvolvi no âmbito da extensão universitária, que me levaram ao objeto de pesquisa da investigação desenvolvida nesta tese. Atuei, entre 2010 e 2013, como Coordenadora Institucional da UFRB, na execução de um dos maiores programas de formação continuada de professores em serviço oferecido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), o *Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II*. Em cada estado da federação, o programa foi coordenado por uma universidade e, no estado da Bahia, esta responsabilidade foi assumida pelo CFP/UFRB. Na Bahia, o programa atendeu 75 municípios e contou com a participação de 3.200 professores-cursistas. O programa objetivou capacitar professores de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, muitos atuando em escolas que atendem os sujeitos do campo. O GESTAR II utilizou como referência curricular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e teve como ênfase as competências e habilidades requeridas e avaliadas pelas políticas de avaliação de larga escala implementadas no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de âmbito internacional, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Identifiquei, nos momentos de formação, a insatisfação de muitos cursistas em participar da formação, alegando que as Secretarias Municipais de Educação escolhiam esses programas de forma a atender as políticas e expectativas do MEC e não as reais necessidades formativas dos professores. As políticas curriculares bem como a formação de professores no contexto das políticas de regulação, refletem a lógica da performatividade que tem exigido a fabricação de uma determinada identidade docente em função da nova face do capital, e atuam como mecanismos de monitoramento da produção dessas identidades. Para Pacheco (2011, p. 379) isso traduz de uma forma ampla uma concepção tecnicista de currículo na qual,

[...]as decisões políticas são tomadas em nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem actores de decisão política.

Destaco, também, a minha atuação junto à UFRB como Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Participei, nessa condição, do subprojeto *A organização do trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes*

Multisseriadas, no curso de Licenciatura em Pedagogia, entre (2013-2015); e, entre 2016-2017, como Coordenadora de Área do Programa de Iniciação à Docência na Diversidade (Pibid Diversidade), no projeto institucional intitulado *Educação do Campo: articulando movimentos e saberes no desenvolvimento territorial do campo baiano*, no curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, ambos no CFP/UFRB. Tais experiências realizadas no âmbito do Pibid, contaram com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e destinaram-se a promover o aperfeiçoamento da formação inicial de professores, alunos de nível de graduação, em cursos de licenciatura, para o exercício da docência nas escolas do campo.

A minha participação nesses dois projetos de iniciação à docência vinculados à escola do campo possibilitou um contato mais direto com a realidade dessas escolas, especificamente com a realidade e questões que envolvem o trabalho docente, a formação e a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo, instigando-me reflexões sobre as possibilidades de construção da identidade da escola do campo.

Aliados a essas experiências, destaco também a minha participação em orientação de projetos de pesquisa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvidos por alunos da UFRB, no âmbito da graduação (cursos de licenciatura) e pós-graduação (Mestrado Profissional em Educação do Campo), que abordam o trabalho docente, a formação e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Tais orientações aproximaram-me ainda mais do debate sobre o trabalho docente e as políticas de regulação, pois revelaram alguns aspectos e impactos das políticas públicas de regulação na organização do trabalho docente na escola do campo, bem como no processo de intensificação do mesmo, levando muitos professores a processos de alienação, adoecimento, apatia e perda de autonomia docente.

Mas aqui destaco que a escolha do problema de pesquisa deu-se, principalmente, pelo vazio de pesquisas empíricas que estudem o impacto das políticas de regulação na gestão do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, como destaca a literatura produzida por uma pesquisadora brasileira renomada e legitimada por seus pares nesse campo de investigação, Dalila Andrade Oliveira, consultada para fundamentação do estudo. Oliveira (2004) destaca que as discussões sobre o atual modelo de regulação das políticas públicas educativas só começaram a despontar, muito timidamente, a partir da segunda metade da década de 1990, intensificando-se nas décadas seguintes. A autora ainda pontua que, apesar dos estudos mais recentes sobre as reformas educacionais e o trabalho docente indicarem a repercussão que tais reformas têm sobre a

organização escolar, provocando principalmente uma reestruturação do trabalho pedagógico, estes continuam a ensejar pesquisa de caráter teórico e empírico. Segundo a autora,

A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o *cotidiano escolar*. São necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando *o contexto em que se desenvolvem*. (Oliveira, 2004, p. 1128, grifo meu).

Ademais, para a autora, os reflexos das políticas públicas de regulação sobre o trabalho docente, principalmente na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula, têm sido pouco estudados. Enfatizo também o fato de que “as políticas educativas ainda que pensadas para as escolas, são postas em prática sob diferentes contextos” (Hypólito, Vieira & Pizzi, 2009, p. 112). Na busca pelo estado da arte sobre o tema de pesquisa no Brasil, quando considerei as variáveis “Educação do Campo”, “Escolas do Campo” e “Professores do Campo”, a evidência da ausência de estudos teóricos e empíricos torna-se maior, revelando incipiência de estudos sobre a temática. Assim, a presente pesquisa revela uma importância singular tendo em vista que toma como contexto empírico de pesquisa a realidade de escolas localizadas em áreas rurais de um pequeno município situado no interior do estado da Bahia, no Brasil.

Outro elemento que justifica a importância do objeto de pesquisa investigado nesta tese foi emergindo durante o mapeamento do estado do conhecimento sobre a temática na produção acadêmica brasileira. Ao consultar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵, não encontrei nenhum trabalho que tome como foco específico de pesquisa *“a gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação”*. Encontram-se nesse repositório trabalhos que têm como foco políticas mais específicas de regulação educacional, mas não localizei *nenhum trabalho* que aborde, especificamente, *a influência dessas políticas na gestão do trabalho pedagógico do professor, na arquitetura do seu planejamento pedagógico e da aula, considerando o contexto da Educação do Campo*. Acredito que essa demanda justifica-se, ainda, pela incipiência de produção de conhecimento na área da Educação do Campo voltado à organização do trabalho pedagógico e à análise das práticas pedagógicas nas escolas do campo, etc. No Brasil, nas últimas duas décadas, com a emergência da Educação do Campo enquanto movimento político-pedagógico,

⁵ O Banco de Teses e Dissertações da Capes reúne todos os resumos de teses e dissertações defendidas no Brasil desde o ano de 1987, permitindo o seu acesso *online*.

categoria teórica e política pública, existem muitas produções que focam questões mais amplas tais como: políticas públicas de Educação do Campo, a relação entre Movimentos Sociais e Educação do Campo, a Educação do Campo enquanto projeto societário, a Educação do Campo e a Questão Agrária, Educação do Campo e Agroecologia, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, etc.; porém, são muitas tímidas as pesquisas que focam sobre o funcionamento da escola do campo, a docência nas escolas do campo, a organização do trabalho e pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.

Portanto, diante do exposto, a presente pesquisa aspira investigar as seguintes questões: As políticas educacionais têm regulado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo? As políticas educacionais de regulação têm comprometido a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas? Como os professores do campo têm ressignificado essas políticas de regulação no interior da escola no sentido de construir práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação do campo?

Assim, a partir das considerações aqui tecidas, aponto a relevância acadêmica, política e educacional desse estudo, pela perspectiva de contribuir para ampliar o estado da arte sobre essa discussão, pois ainda há poucos estudos no Brasil de caráter empírico e etnográfico que buscam analisar os impactos das políticas de regulação no cotidiano das escolas do campo. Para a UMinho, este trabalho pode contribuir para aproximar o debate teórico de realidades específicas do cenário brasileiro, ampliando o diálogo e a compreensão epistemológica, histórica e científica de categorias importantes que dão sustentação a esse trabalho de investigação. Assim, a pesquisa traz contribuições para se pensar como o Projeto Político-Pedagógico poderá contrapor a lógica dessas políticas no interior da escola a partir da gestão de um trabalho pedagógico no qual a educação transcenda a perspectiva do *conhecimento-regulação* para o *conhecimento-emancipação*; e construir práticas pedagógicas que respondam pela Educação do Campo como um projeto e paradigma de sociedade da classe trabalhadora do campo, que tem como pressuposto central um modelo de desenvolvimento de agricultura que assegure a manutenção da vida e da cultura dos povos do campo, a partir da garantia de direitos fundamentais como a terra e uma educação contextualizada.

1.3 Objetivos da pesquisa

Portanto, a minha inserção e participação nas experiências anteriormente descritas foram cruciais para o desenho do recorte investigativo aqui anunciado e contribuíram para me mover a desenvolver a minha tese de doutoramento na UMinho, bem como integrar este estudo às linhas de pesquisa oferecidas no Programa de Doutorado em Educação desta universidade, que tem como foco de investigação, dentre outros, as políticas educacionais, a regulação e a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Desse modo, a presente investigação objetivou: 1) estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação da gestão do trabalho pedagógico; 2) analisar como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, tentam influenciar a gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo; 3) analisar se as políticas educacionais de regulação têm comprometido e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas investigadas; e, 4) identificar as estratégias utilizadas pelos professores do campo para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais orientadas pela perspectiva da Educação do Campo.

1.4 Metodologia da pesquisa

Em termos de *abordagem*, a investigação situa-se no âmbito da *pesquisa qualitativa*. Metodologicamente, constituiu-se num *estudo de caso*. Teve como universo de pesquisa um Núcleo de Escolas do Campo que integra o Sistema de Municipal de Ensino de um dos 417 municípios do Estado da Bahia-Brasil. Como sujeitos, participaram dessa investigação, oito (8) professores do referido Núcleo e uma (1) turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma das seis (6) escolas do referido Núcleo, escolhida para observação *in loco*. Como procedimentos para o levantamento de dados, foram utilizados a *pesquisa bibliográfica*, a *pesquisa documental* e a *pesquisa de campo*; e foram empregadas as seguintes técnicas de pesquisa: *observação*, aplicação de *questionário*, realização de *entrevistas* semiestruturadas, *grupo focal* e técnica de *representação por desenho*.

Partindo dessas considerações e objetivando contemplar o caráter multifacetado do fenômeno aqui investigado, minha opção quanto ao processo de análise dos significados das falas,

dos textos e situações observadas, a partir dos sujeitos e do contexto, ancorou-se na *análise de conteúdo*.

Quanto à preocupação em garantir a validade e fidedignidade do estudo, recorri ao método de *triangulação de dados*, pois ele possibilita ampliar a confiabilidade e validação da análise e do conhecimento produzido, na medida em que contempla mais de uma fonte de dados. Esse método de validação da pesquisa é muito coerente com as pesquisas do tipo estudo de caso qualitativo, pois estes necessitam de uma diversidade de técnicas de coleta de dados, para garantir o aprofundamento necessário *do e no* contexto investigado, garantindo assim, uma maior confiabilidade no estudo.

1.5 Composição da tese

A tese está estruturada em duas partes, além desta *Introdução*: a primeira, intitulada *ENQUADRAMENTO TEÓRICO*, é composta por dois capítulos que respondem pela dimensão conceitual da investigação. O primeiro capítulo, intitulado *A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: GÊNESE, PRINCÍPIOS E POLÍTICAS*, traz uma contextualização histórica do Movimento Por uma Educação do Campo, destacando sua materialidade de origem, epistemologia, concepções e princípios, conquistas legais, políticas públicas, e seu Projeto Político-Pedagógico para a educação das populações camponesas, demarcando sua perspectiva antagônica ao projeto de educação do capital no cenário educacional brasileiro. O segundo capítulo, que tem o título *POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO E A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO*, aborda as políticas públicas educacionais de regulação, trazendo uma contextualização das reformas no âmbito dos Estados-Nacionais e seu reatamento na educação, destacando a regulação oriunda das políticas públicas educacionais que emergiu a partir do contexto das reformas na gestão do trabalho pedagógico dos professores, tencionando como essas políticas vão de encontro à materialidade de origem e epistemologia do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.

A segunda parte da tese, intitulada *DIMENSÕES EMPÍRICAS DO ESTUDO*, constitui-se de três capítulos que estão diretamente relacionados à pesquisa de terreno. O primeiro capítulo, denominado *ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO*, traz o desenho metodológico da investigação: contextualiza a questão de pesquisa, descreve o campo empírico, apresenta o caso estudado, expõe e justifica as técnicas e procedimentos de pesquisa. O capítulo seguinte, intitulado *GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO*, faz uma

descrição do trabalho dos professores investigados, caracterizando o trabalho docente e a gestão do trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa, e ainda abora como os professores vêem o trabalho docente na conjuntura atual. Por fim, o capítulo *GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO CAMPO E FORMAS DE REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, descreve como se dão os processos e regulação da gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo investigados no contexto das políticas educacionais de regulação, bem como analisa quão essa regulação tem comprometido a materialização do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no chão da escola e as formas de ressignificação e enfrentamento dessas políticas pelos professores na perspectiva de construir práticas cultural e politicamente orientadas no paradigma da Educação do Campo.

Finalmente, as *Considerações finais*, apontam como o processo de regulação da gestão do trabalho dos professores do campo é múltiplo e compósito, e os professores buscam atender as orientações das políticas educacionais, como também constroem mecanismos de regulação própria, ressignificando a regulação institucional de modo que dê conta das especificidades, dinâmicas e atendam à realidade dos alunos e da escola do campo, fenômeno aqui denominado *regulação entre pares*, atuando na ressignificação da regulação de nível *macro* e *meso* (MEC/SEC), no nível *micro* (a escola). A forma e a intensidade da regulação depende de como a gestão local dinamiza essas políticas no interior da escola. Embora os professores construam espaços de resistência e estratégias de ressignificação à regulação das políticas educacionais, sua subjetividade é afetada e cooptada fazendo com que eles assumam as lógicas da *performatividade* e *auto-responsabilização* frente à regulação com foco em resultados, o que tem comprometido a efetivação da Educação do Campo no interior da escola investigada.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: GÊNESE, PRINCÍPIOS E POLÍTICAS

2.1 A educação da população campesina: notas introdutórias

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Educação do Campo protagonizado e construído na luta dos Movimentos Sociais do Campo (MSC)⁶ brasileiro, afirma-se como um projeto societário transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana de base capitalista. Veiga (2003) e Gadotti (1994) sublinham que um projeto direciona para uma determinada direção, e seu caráter político projeta para uma direção intrinsecamente articulada com o compromisso sociopolítico de sua ação; implica promessas, rupturas e compromisso dos atores sociais a ele vinculados. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, Albuquerque & Casagrande (2010, p. 137) destacam que “Para articularmos uma proposta de Projeto Político-Pedagógico, temos que ter clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir”. Prosseguem afirmando que a transformação da forma atual da escola capitalista implica construir um PPP que “tenha como pano de fundo as relações sócio-históricas, políticas e culturais da sociedade atual e os planos mais gerais no âmbito do Estado e do país” (Ibidem, p. 149).

Ao se nutrir da concepção das *pedagogias do Movimento, Socialista e do Oprimido*, a Educação do Campo, traz uma epistemologia que conflita com as tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam oficialmente a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, por estarem alicerçadas pela lógica neoliberal. Assim, ancora-se na assertiva política e social de que para trabalhar em

⁶O emprego da sigla MSC para designar Movimentos Sociais do Campo é uma opção minha para abreviar a escrita desta tese. Ressalto que na bibliografia brasileira não é usual o emprego desta sigla.

⁷Explorarei os conceitos de Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista e Pedagogia do Oprimido ainda neste capítulo 1 desta tese, mais adiante.

consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo a escola precisa, segundo o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST)⁸,

[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalista) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a tornar-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento (Caldart, 2010, p. 67).

A Educação do Campo, para além de um projeto de educação, constitui-se num projeto de luta política que tem como premissa fundamental a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro que venha romper com a herança de nosso processo civilizatório que produziu uma sociedade fundada em valores oligárquicos e um sistema de produção que alimentou e legitimou secularmente a concentração fundiária, controlando de forma seletiva o acesso à propriedade da terra às populações camponesas (Andrade, 2001). Segundo Gonçalo (2001), a concentração da propriedade da terra no Brasil constitui um dos núcleos de injustiça social do país. Para o autor, a concentração fundiária no Brasil resiste ao tempo e apresenta disparidades que corroboram com o domínio dos latifúndios e mantém uma grande parte da população em situação de desigualdades e miséria social. Nesse sentido, Roseli Caldart (2004, p. 20) enfatiza que,

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma da Educação do Campo*; ou, pelo menos, avançar na elaboração de uma *teoria da Educação do Campo*: clarear, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. [...] Este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (Grifos meus).

Por isso, é de extrema relevância, neste trabalho, compreender a gênese do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo e de sua materialidade expressa no e pelo *Movimento Por uma*

⁸O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra, Movimento Sem Terra, ou simplesmente pela sua sigla, MST, é um movimento social de luta pela terra surgido no Brasil em 1984, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, no fim da Ditadura Militar (1964-1985). É considerada a principal organização popular da América Latina e um dos mais importantes movimentos sociais pela reforma agrária na história mundial. Sobre o MST e seu projeto educativo, conferir Bezerra Neto (1999), Caldart (2001), Morissawa (2001) e Movimento (1995, 1996, 2001).

Educação do Campo, o qual nasce da e pela luta dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) do Brasil, tendo o MST como protagonista. Sua emergência está historicamente ancorada na luta pela terra, e, assim, o conhecimento de sua origem, das categorias que o sustentam política e filosoficamente, reveste-se de extrema importância para a sua compreensão enquanto paradigma¹⁰.

O paradigma da Educação do Campo tem como categorias fundantes a Questão Agrária, as relações de produção, a educação enquanto direito e a identidade e culturas dos povos do campo. Para Fernandes (2001a, p. 23-24), a Questão Agrária refere-se ao “conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção”. Nesta tese, ancorei-me no conceito trazido por João Pedro Stédile para quem a Questão Agrária refere-se “ao conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso da terra e a utilização das terras na sociedade brasileira” (Stédile, 2011, p. 15-16).

Roseli Caldart (2004, p. 20) salienta a importância, na construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, do conhecimento e compreensão de seus fundamentos e da sua materialidade de origem, já que seus princípios e concepções tem relações e compromissos idiossincráticos com as motivações sociais, políticas e econômicas que o originou, portanto, com a sua raiz. Desse modo, a autora sublinha os principais elementos que deram sustentação no contexto originário da luta e da construção do Movimento Por uma Educação do Campo:

- O campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão;
- A barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura no Brasil;
- A situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
- A emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;
- As lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;
- O debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;

⁹Trata-se de um movimento político-pedagógico surgido no Brasil durante a década de 1990, mas cuja gênese se encontra em momentos anteriores. Mais adiante, ainda neste capítulo, detalharei a gênese deste movimento, seus princípios e concepções, bem como as conquistas decorrentes de sua luta no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

¹⁰ “[...] os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma” (Fernandes & Molina, 2004: 33).

—A presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais. (Caldart, 2004, p. 13)

Nesse sentido, dedico-me neste capítulo a aprofundar essas questões trazendo uma discussão teórica sobre a gênese do Movimento Por uma Educação do Campo e tentando responder às seguintes indagações: O que é a Educação do Campo? Como ela surge no cenário educacional Brasileiro? Quais as concepções e princípios que a fundamentam? Qual sua ancoragem legal? Como concebe a educação, a escola, o currículo, os professores; a organização do trabalho pedagógico, a gestão escolar, as comunidades rurais? Qual a sua especificidade em relação a outras propostas educacionais existentes no Brasil na atualidade? Qual o seu projeto para a população campestre brasileira? Que políticas e práticas têm emergido a partir de sua concepção? Como o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo se situa no contexto educacional brasileiro contemporâneo frente ao avanço das políticas neoliberais?

Advirto que ao fazer essa reflexão, deixo de lado as abordagens ingênuas, acríticas e deslocadas e anoro-me numa perspectiva histórica e crítica do fenômeno, refutando as análises presenteístas do mesmo, pois como ressalta Lara Tiggemann (2010), a educação organiza-se de uma ou de outra forma pelos interesses que estão em jogo para sua constituição. Esta autora pontua que

[...] a escola não pode ser vista como um barquinho solto no mar que aos poucos vai, por conta própria, parar na praia. Ventos sopram de diferentes direções, com diferentes intensidades, interagindo com velas e âncoras, ora empurrando, ora travando a sua chegada em algum lugar, que nunca se sabe exatamente qual é. Além disso, este lugar aonde o barco chega não é seu último parador e não, necessariamente, representa um lugar melhor do qual saiu, apesar das intenções de quem esteja supostamente segurando o leme (Tiggemann, 2010, p. 28).

Nesse sentido, para problematizar em qual direção que estamos indo, quem está segurando o leme, discutir sobre qual será seu ancoradouro e qual o horizonte que nos descortina, insisto na necessidade de fazermos a leitura da conjuntura que produziu a Educação do Campo, para que tenhamos a capacidade crítica e política de identificar a direção do vento, a direção do barco e quem comanda o leme.

Início, portanto, este capítulo apresentando uma discussão sobre como a Educação do Campo foi se configurando historicamente no Brasil. Nesta discussão tenciono sobre dois projetos societários em disputa na realidade brasileira, que traduzem dois projetos de desenvolvimento para

o campo e demonstram dois modos distintos de conceber a Educação, quais sejam: o *Projeto do Capital* e o *Projeto dos Movimentos Sociais do Campo*. Na sequência, detalho como cada um destes projetos concebem a escolarização dos sujeitos do campo, apresentando o histórico, as concepções e os marcos legais que nutrem o “projeto da Educação Rural” e o “projeto da Educação do Campo”, bem como as políticas públicas delas decorrentes. Por fim, procuro sistematizar os fundamentos, princípios e epistemologia que caracterizam o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.

1.2 Questão Agrária e projetos societários em disputa no Brasil

Para Sérgio Buarque de Holanda (Holanda, 1995) e Anne Marie-Speyer (Speyer, 1983), a estrutura da sociedade brasileira emerge do meio rural e, portanto, é no meio rural que vamos encontrar a nossa “*arché*”¹¹ civilizatória e as raízes de nossas formas de organização social. Assim, para Holanda, os portugueses vão constituir aqui uma civilização de princípios e bases “rural”.

De acordo com autores como Maria do Socorro Silva (2004), Sodré (1967) e Gonçalves (2001), os primeiros quatro séculos da constituição da formação social do Brasil deram-se sob a égide do sistema colonial e foram profundamente marcados pelo sistema escravista, o latifúndio e a produção extrativista e agrícola para exportação, ou seja, um modelo agrário exportador. Speyer (1983) destaca que a monocultura, o trabalho não-remunerado ou escravo, e concentração de propriedade e fortuna são as características que vão marcar a sociedade agrária brasileira nos seus séculos iniciais. Essa assertiva leva Nelson Werneck Sodré (1967) a afirmar que a situação precária do trabalhador rural no Brasil reside na “presença de um passado colonial, caracterizado pelo monopólio da terra” (Sodré, 1967, citado por Pereira, 2011, p. 15). Por isso, a questão da terra nesse contexto é uma categoria importante para se compreender as relações sociais constituídas a partir da conquista do território brasileiro pelos seus colonizadores, e, portanto, uma das variáveis mais importantes para compreender a gênese da Educação do Campo.

Percorrendo a história do Brasil¹² vamos ver que a terra vai se constituindo um dos grandes pilares da estrutura econômica e social e o conhecimento deste processo é fundamental para

¹¹Tomo o conceito de *arché* emprestado de Luz (2003, p. 67): “Quando nos referimos a *arkhé*, estamos lidando com princípios inaugurais, origem, começo, *continuum*, dinâmicas de criação-reação, transcendências que orientam o devir-futuro, estabelecendo a relação visceral entre tradição e contemporaneidade”.

¹²A história econômica do Brasil revela a existência de diferentes ciclos econômicos: Ciclo do pau-brasil (início da colonização), Ciclo da cana-de-açúcar (meados do século XVI até meados do século XVIII), Ciclo da mineração (1709-1789), Ciclo do algodão (metade do século XVIII e começo do século XIX), Ciclo do café (1850-1930), Ciclo da borracha (1866-1913), Ciclo da Industrialização e desenvolvimentismo (1930-1980), Abertura econômica (1990 em diante). Desde o século XVII pode ser registrado também o Ciclo da pecuária responsável por expandir as fronteiras do país para o interior do continente americano.

compreendermos o porquê da profunda desigualdade social, econômica e educacional que, historicamente, marcou os povos do campo e que se reproduz na atualidade.

O Decreto Presidencial nº7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), promulgado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que “Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, define as populações do campo como aquelas constituídas pelos “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, Art. 1º, § 1º, inciso I).

Faço essa referência para ressaltar que os sujeitos que lutam na atualidade por uma Educação do Campo são aqueles a quem historicamente foram relegados o direito à terra, à educação e à cidadania, a exemplo, dos camponeses, dos negros e dos indígenas, pois de acordo com Serra (2003), o início da colonização do território brasileiro a partir do ano 1.500 representou a importação das “instituições européias, de natureza mercantilista, para um território habitado por uma coletividade indígena” (Serra, 2003, p. 231).

O processo de colonização implementou um paradigma societário fundado na relação senhor-escravo e, por consequência, modelos de relações sociais de produção e trabalhistas servis.. Segundo Andrade (2005), dentro desse paradigma societal o poder e prestígio do indivíduo estavam diretamente relacionados à extensão de suas terras.

Serra (2003) destaca que em todo o período colonial foi promulgada uma ampla legislação que buscava regular e regularizar a posse de terra. Essa legislação tinha como objetivo fazer respeitar o limite de extensão de terra estabelecido no momento da sua concessão¹³. Porém, seu caráter confuso permitiu criar situações de conflitos (de terra) que perduram até os dias atuais. Portanto, o que se via na prática era seu quase total descumprimento, o que veio possibilitar, por exemplo, como aconteceu na Região Nordeste do Brasil, a criação de grandes latifúndios.

¹³ Na discussão sobre a Questão Agrária no Brasil há outra corrente representada por autores tais como Pereira (2011) que afirma que não era intenção da Coroa Portuguesa a formação de grandes latifúndios, haja vista que a finalidade do processo de colonização das terras brasileiras era o maior aproveitamento possível destas. Para Pereira (2011, p. 12), “[...] a Coroa adotou mecanismos para impedir que grandes extensões de terras ficassem nas mãos de um mesmo indivíduo, visto que isso poderia representar um risco aos seus objetivos, uma vez que ao adquirir mais terras do que podiam cultivar, o sesmeiro contrariava o princípio básico do projeto colonizador português, qual seja, o completo aproveitamento das terras brasileiras e sua inserção no jogo das relações comerciais mundiais”. Apesar desse argumento, aqui o que me importa é salientar que o regime de sesmarias ao ser transplantado para o Brasil perdeu muito o seu sentido e práticas originais. Por conta de vários condicionantes, como a fragilidade da legislação da posse de terra, como também o critério para ser um donatário e um sesmeiro, ter recursos financeiros para prover a terra, fator que limitava a candidatura de boa parte da população da época à condição de donatário ou sesmeiro, possibilitou sim a concentração fundiária, e, portanto, os grandes latifúndios.

A terra foi um elemento definidor das relações sociais, econômicas e políticas no Brasil Colônia; tê-la em grandes proporções, era sinônimo de poder e prestígio social (Guimarães, 1968). No Brasil, na época de vigência das sesmarias, foram constituídos os latifúndios da cana-de-açúcar, do café, do algodão, da pecuária, do cacau e do tabaco. Para sua existência e manutenção, as relações de produção foram sustentadas no regime escravista.

Procedendo a uma síntese do período colonial, Innocentini (2009, p. 21) afirma que a estrutura fundiária, a estrutura social de exclusão, a dizimação dos indígenas (que formavam parte da população do período), e a persistência da escravidão, são apenas algumas das características determinadas por esse período e que influenciaram os aspectos básicos das instituições que começavam a se formar naquele período. Como consequência, no período de vigência sesmarial, tornou-se impossível “evitar a concentração monopolista do poder econômico nas mãos de poucos” (Mendes, 1988, p. 18).

A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, veio modificar algumas estruturas na terra conquistada, porém nenhuma alteração jurídica quando ao aspecto da questão fundiária foi modificada¹⁴. De acordo com Stédile (2005), o fim da escravidão, e a preocupação em atrair mão de obra estrangeira para trabalhar nas grandes lavouras, já que a abolição comprometeria seriamente mão-de-obra disponível para o trabalho e produção, fez com em 1850, fosse promulgada a Lei n. 601, conhecida como a *Lei de Terras*. Com ela chega ao fim o regime jurídico de posses no Brasil¹⁵ (Rocha & Celestino, 2010, p. 2). Basicamente, esta Lei tinha como objetivo regulamentar a propriedade privada das terras brasileiras, principalmente das *terras devolutas*¹⁶, estabelecendo o direito de qualquer cidadão brasileiro ser proprietário de terra, como expressa seu Art 1º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. Embora pareça que seu foco fosse a divisão legal de terras, acabou por fortalecer os latifundiários na medida em que a terra, agora, enquanto propriedade privada, constituía-se numa mercadoria de valor de venda e compra, e, assim, para sua aquisição exigia-se pagar um determinado valor à Coroa, ou seja, “passava a ser considerada uma mercadoria, tão-somente uma mercadoria, a ser

¹⁴“A transferência da corte portuguesa para o Brasil trouxe uma série de modificações na vida e na sociedade brasileiras, mas foram cuidadosamente preservadas as relações de trabalho e mantido o sistema escravocrata considerado indispensável e viga-mestra da produção agrícola” (Andrade, 2001, p. 13-14).

¹⁵Apesar disso, Nozoe (2006, p. 603) pontua que “Contudo, o fim do sistema sesmarial – nossa primeira forma de ordenamento jurídico da propriedade fundiária, mediante a qual se ocupou menos de 20% do território nacional –, decidido no bojo das preocupações com a modernização das relações de produção, não conseguiu estancar o apossamento. Tendo originado nos primórdios de nossa colonização, processo de apropriação das terras públicas, associado aos interesses rurais dominantes, sobreviveu à nova lei, bem como a outras que se seguiram, e dá sinais que não chegou ao seu término nos dias correntes”.

¹⁶A Lei 605 de 18/09/1850 define em seu Art. 3º que as terras devolutas são aquelas “que não se acharem ocupadas por posse que, apesar de não se fundamentarem em título legal, foram legitimadas por esta lei”.

adquirida na proporção de poder econômico de seu comprador” (Nozoe, 2006, p. 603). Por isso Stédile (2011, p. 23) enfatiza que a Lei de Terras,

[...] visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para "comprar", pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados.

O impacto mais forte dessa Lei com certeza foi impossibilitar a maioria dos lavradores e pequenos produtores a propriedade da terra, submetendo-os muitas vezes a vender a sua força de trabalho para a grande lavoura (Mendes, Ramos & Sacchetta, 2009), pois “a concentração fundiária, levada a extremo, impedia que pobres livres tivessem acesso à terra para cultivá-la, mesmo visando à produção dos próprios alimentos” (Andrade, 2001, p. 6). Segundo Mendes (2009 et al, p. 179), o modelo implantado pela Lei de Terras “constituiu obstáculo jurídico central ao desenvolvimento da pequena propriedade agrícola no Brasil, durante o séc. XIX, tornando-se um empecilho histórico à democratização do solo situação que se perpetua até os dias atuais”. Para Stédile (2011, p. 23), a Lei de Terras “foi o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”.

Assim, nem mesmo com a Independência do Brasil¹⁷, em 1822; a Abolição da escravatura, em 1888; e a implantação da República, em 1889; as questões em torno da divisão de terras não

¹⁷A Independência do Brasil foi um processo de emancipação política do Brasil, oficialmente tido ocorrido em 7 de setembro de 1822, quando D. Pedro I, príncipe regente, declarou a Independência brasileira do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve. As origens deste movimento situam-se em 1808 quando a Família Real Portuguesa chega ao Brasil, fugindo da ameaça de Napoleão Bonaparte, Imperador da França, de invadir e anexar Portugal; e se estende até 1825, quando se consolida a separação do Brasil de Portugal. O período de maior tensão ocorreu entre 1820 e 1823, quando chegou a ocorrer pequenas lutas armadas. Desde finais do século XVIII, influenciados pela emancipação dos Estados Unidos em relação à Inglaterra (1776), e pela Revolução Francesa (1789), houve no Brasil pequenos movimentos de luta pela independência política nacional em relação a Portugal, tais como a Inconfidência Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798), logo reprimidos e controlados. A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, transformou o *status* político desta antiga colônia, alterou o pacto colonial e provocou uma inversão política: o Brasil que era colônia, passou a ser a sede do governo português. Em 1815, o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarve, denotando a intenção de Corte em se fixar no país. Esse fator provocou descontentamento na aristocracia portuguesa. Em 1820, estourou a Revolução Liberal do Porto, movimento que tinha por objetivo reestruturar a soberania política portuguesa e reconduzir o Brasil novamente à condição de colônia. Temendo perder sua autoridade real, D. João VI, que fora aclamado Rei em 1816 com a morte de rainha D. Maria, viu-se obrigado a voltar para Portugal, em 1821, fazendo concessões e assumindo um poder decorativo. Antes, porém, nomeou seu filho, Dom Pedro I, como príncipe regente do Brasil. Durante um tempo, D. Pedro seguiu ordens da corte portuguesa, mas logo passou a ter uma postura mais independente. Iniciou-se um dos momentos mais conturbados desse período, pois essas ações desagradaram muito a aristocracia portuguesa que exigiram que o príncipe retornasse para Portugal e entregasse o Brasil ao controle de uma junta administrativa formada pela Corte. No Brasil, os defensores da independência iniciaram uma campanha pedindo que o príncipe regente permanecesse. A elite econômica brasileira despertou-se para o risco de um novo domínio e o retorno ao estado de colônia. Assim, os grandes fazendeiros e comerciantes passaram a defender a ascensão política de Dom Pedro I e incentivá-lo a ser líder da independência brasileira. Os acontecimentos desencadearam uma crise no governo e os ministros fiéis às Cortes, demitiram-se. Então, D. Pedro recompôs seu ministério incorporando ao seu governo figuras políticas brasileiras que eram a favor da independência e decretou que nenhuma ordem vinda de Portugal poderia ser adotada sem sua autorização prévia. Essa medida tornou sua relação política com a Corte praticamente insustentável e, em uma última tentativa, a assembleia lusitana enviou um novo documento para o Brasil, exigindo o retorno do príncipe para Portugal, sob a ameaça de invasão militar, caso a exigência não fosse imediatamente cumprida. Ao tomar conhecimento do documento, Dom Pedro I declarou a independência do país no dia 7 de setembro de 1822. Nos meses seguintes, os brasileiros venceram facilmente o ataque das tropas portuguesas, com apoio inglês. A última batalha foi vencida na Bahia em 2 de julho de 1823. Em pouco tempo, vários países da

foram dirimidas e/ou resolvidas. Embora defensores mais progressistas da causa abolicionista argumentassem para a necessidade de aliar a abolição a medidas que garantissem aos homens livres¹⁸ à propriedade da terra, para que estes pudessem prover suas lavouras e aquecer a emergência da pequena propriedade e a pequena produção, “A queda da monarquia e a implementação de uma república oligárquica naturalmente retardaram as medidas agrárias sugeridas e defendidas pelos grupos políticos mais avançados do País” (Andrade, 2001, p. 9). Isto possibilitou a emergência de relações trabalhistas e de produção ainda servis, formas de exploração dos trabalhadores agrícolas. Desse modo, “alega-se mais uma vez o sacrossanto direito de propriedade, procurando minimizar o princípio de que a propriedade da terra tem função social” (Andrade, 2001, p. 11).

Stédile (2011, p. 24) destaca que com a abolição da escravatura a situação era a seguinte:

[...] com o impedimento de os mesmos se transformarem em camponeses, quase dois milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas, das senzalas, abandonando o trabalho agrícola, e se dirigem para as cidades, em busca de alguma alternativa de sobrevivência, agora vendendo "livremente" sua força de trabalho. Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossarem de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a "mãe" das favelas nas cidades brasileiras.

A conjuntura exigia uma tomada de posição e era consenso a necessidade de uma transformação no sistema de exploração de terra, apesar das divergências de proposições e caminhos de como isso deveria acontecer (Andrade, 2001). Na ausência de leis e políticas mais sólidas do Império brasileiro em relação à concentração fundiária e a mão-de-obra livre, alguns arranjos foram implementados que colocaram a população camponesa da época na condição ainda

América, que já haviam se libertado do domínio europeu, apoiaram oficialmente a independência brasileira. O reconhecimento do governo português ocorreu apenas em 1825, em troca de uma indenização de 2 milhões de libras paga pelo Império do Brasil. A instabilidade política do país voltou à cena em 1831, levando D. Pedro I a abdicar o trono em favor de seu filho, D. Pedro II, então com apenas 5 anos de idade, e partir para a Portugal. A Abdicação de Pedro I dá início ao conturbado Período Regencial, que só se encerra em 1840 quando aprovou-se a Declaração de Maioridade de Pedro II, que então tinha apenas 14 anos de idade. Apesar de inexperiente, Pedro II conseguiu por fim às disputas políticas que abalavam o país desde sua Independência e, com autoridade, conseguiu promover grande estabilidade política no país, governando-o até 1889, quando um golpe de estado o tirou do poder e, então, proclamou-se a República. Sobre a Independência do Brasil, ver Faoro (2012), capítulos 7 e 8; Gomes (2007); e Tavares (2008), capítulos 15, 16 e 17.

¹⁸Segundo Andrade (2001, p. 12), no início do século XIX o Brasil, “tinha uma população, nessa época, da ordem de quatro milhões de habitantes, demasiadamente dispersa. [...] Desses quatro milhões, um terço era formado por escravos negros trazidos da África ou nascidos no Brasil, o que punha a população branca ou os grupos dominantes em permanente preocupação. Havia também numerosos indígenas que viviam dispersos, em condições muito precárias, nas áreas mais distantes e de mais difícil acesso”.

servil e de exploração. Segundo Andrade (2001), vários sistemas de exploração¹⁹ foram desenvolvidos, tais como “a meação, o arrendamento, o colonato, a condição ou cambão, a prestação de serviços gratuitos, em troca do uso de pequenas porções de terra”. Estes sistemas permitiam aos senhores e grandes proprietários de terras abusos contra o legítimo direito dos lavradores, como destaca o mesmo autor em outra obra: “A insegurança era uma constante na vida dos moradores, uma vez que o proprietário, por qualquer motivo ou sem nenhum motivo, podia expulsá-los das terras que ocupavam” (Andrade, 2005, p. 95).

A pequena propriedade dificilmente subsistia próximo ao latifúndio., a época da colheita, provocando a ruína destes. O pequeno produtor não tinha a quem recorrer para pedir providencia, uma vez que os grandes proprietários tinham o controle do poder político-administrativo. Desprovido de qualquer amparo legal, já que leis em nada conseguiam mudar a realidade agrária do país, sem acesso à terra e sem outras perspectivas, coube ao pequeno lavrador e ao trabalhador livre desumanizar-se e se sujeitar por necessidade às relações de trabalho e de produção que vão se diferenciar de lugar e região, constituindo assim o campesinato brasileiro. Para Stédile (2005), o campesinato brasileiro foi sendo constituído, durante os 400 anos de colonização, pela miscigenação entre índios, negros e brancos, como também pela população imigrante que veio trabalhar em terras brasileiras. Portanto, o campesinato representa a população camponesa que historicamente foi “excluída” ao acesso a terra e aos bens de produção, caracterizada, segundo o autor como a população que

[...] não se submetia ao trabalho escravo e, ao mesmo tempo, não era capitalista, eram trabalhadores pobres, nascidos aqui. Impedida pela Lei de Terras de 1850 de se transformar em pequenos proprietários, essa população passou a migrar para o interior do país, pois, nas regiões litorâneas, as melhores terras já estavam ocupadas pelas fazendas que se dedicavam à exportação. A longa caminhada para o interior, para o sertão, provocou a ocupação de nosso território por milhares de trabalhadores, que foram povoando o território e se dedicando a atividades de produção agrícola de subsistência. Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades (Stédile, 2011, p. 27).

Destacamos que a “crise” provocada pelo fim da escravidão e a emergência de ideias que buscavam tirar o Brasil da condição de sociedade agrária, levou, entre o final do século XIX e início

¹⁹ “Forman distingue pelo menos três tipos principais de contratos de trabalho no meio rural brasileiro, quando o camponês não é proprietário da terra. Esses tipos poderiam ser chamados de arrendamento, parceria e trabalho assalariado. De maneira bastante simplificada poderíamos assim descrevê-los. No primeiro momento e no segundo casos, pode haver duas modalidades: o trabalhador recebe uma pequena roça de terra que ele pode usar para a lavoura de subsistência ou ele recebe uma casa dentro da fazenda, mas sem o direito de terra para cultivar para si. No terceiro caso, o trabalhador assalariado reside nas cidades ou povoados rurais e vende sua força de trabalho para as grandes propriedades rurais” (Speyer, 1983, p. 29-30).

do século XX, à crise do modelo agroexportador e a decomposição do latifúndio tradicional, aquele representado pelas velhas oligarquias rurais. Mas, apesar disso, o enfraquecimento do latifúndio tradicional também permitiu a emergência da burguesia rural, no campo; e a burguesia industrial, nas cidades (Serra, 2003).

Com a proclamação da *República*²⁰, no final do século XIX, havia uma aposta das classes dirigentes em inserir o Brasil na modernidade iluminista. A classe burguesa tinha como preocupação fomentar as transformações sociais e econômicas necessárias à abertura e penetração do capitalismo no Brasil. Surge, segundo Stédile (2005), um novo modelo econômico no país: a industrialização dependente, o que futuramente vai propiciar a vinculação mais forte entre a indústria e a agricultura fortalecendo ainda mais o poder político e econômico da classe burguesa (urbana e rural), como enfatiza Andrade (2001, p. 54):

O processo de concentração da renda acentuou-se, e a evolução capitalista, na 'área rural, foi intensificada em grandes porções do território nacional, fazendo expandir as culturas comerciais, pressionando as áreas ocupadas pelos pequenos produtores, que, desapropriados, se viam obrigados a migrar ou a se proletarizar.

Os governos da Primeira República, também conhecida como “Velha República” ou “República Café-com-leite” (1889-1930), fundados numa aliança entre as antigas oligarquias rurais e as oligarquias urbanas nascentes, descendentes daquelas e ainda embrionárias, não promoveram alterações no *status quo*.

Apesar de momentos que vislumbravam novos ares para a Questão Agrária no Brasil como a “Revolução de 1930”²¹ que, segundo Andrade (2001), possibilitou uma ruptura do sistema oligárquico tradicional, permitindo que classes emergentes, como a classe média e o operariado

²⁰A Proclamação da “República dos Estados Unidos do Brasil” foi um levante político-militar, ocorrido em 15 de novembro de 1889, que instaurou a forma a republicana federativa presidencialista de governo no Brasil, derrubando a monarquia constitucional parlamentarista do Império do Brasil, implantada desde a independência, em 1822. Tratou-se de um movimento ocorrido no interior das classes dirigentes, sem participação popular. Decorre de fatores que levaram à perda do prestígio da monarquia e ao enfraquecimento do poder político do imperador D. Pedro II. Após um período de instabilidade, caracterizado por golpes e contra-golpes, a situação estabilizou-se e em 1894 foi realizada a primeira eleição direta do país. Sobre a proclamação da República, ver Faoro (2012), especialmente os capítulos 12, 13 e 14.

²¹Tratou-se de um movimento político brasileiro, armado, que culminou com a deposição do presidente da República, Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, impedindo assim a posse do presidente eleito, Júlio Prestes, e pondo fim à Primeira República (1889-1930). A Revolução de 1930 é consequência do rompimento da aliança entre as oligarquias paulistas e mineiras (conhecida como política do café-com-leite). Pelo acordo que vigorava há décadas, desde o início da República, nas eleições 1º. de março de 1930 seria a vez do estado de Minas Gerais apresentar o candidato a presidente. Entretanto, as elites paulistas impuseram a candidatura do conterrâneo Júlio Prestes, governador paulista. Em reação, o governador de Minas Gerais apoiou a candidatura oposicionista de Getúlio Vargas, político do Rio Grande do Sul. No pleito, Prestes obteve cerca de 60% dos votos válidos, vencendo as eleições. Aguardava então a data de sua posse quando próximo a isso ocorrer, teve início o movimento político-militar que culminou com a deposição do presidente Washington Luiz em 3 de outubro de 1930. Os militares que conduziram o movimento, simpáticos ao candidato derrotado, Getúlio Vargas, o convidaram para assumir a chefia do “Governo Provisório”, o que ocorreu em 3 de novembro daquele ano. Hábil no jogo político, Getúlio permaneceria no poder até outubro de 1945, quando foi deposto; vindo a retomar à Presidência em 1950, eleito pelo voto popular. Seu primeiro governo (1930-1945) significou a ruptura com a Velha República e inaugurou um novo período na história política do país, caracterizado por uma aliança burguesa-industrial, com sinalizações ambíguas em relação ao operariado. Para um aprofundamento sobre a “Revolução de 1930”, ver o cap. XV de Faoro (2012).

urbano, embrenhassem nas lutas políticas, esse momento político não teve força para desconstruir a nossa forma de “civilização” ancorada no paternalismo, clientelismo e sobretudo na força econômica e política dos grandes latifundiários que, ao se infiltrarem nas campanhas intelectuais e políticas, conseguiram defender o *status quo* do sistema dominante e da sua manutenção para a defesa da ordem social (Andrade, 200, p. 46). Andrade prossegue afirmando que a burguesia procurou modernizar o país, sem que mudanças nas estruturas sociais fossem realizadas.

No mesmo sentido, Speyer, (1983, p. 31) resume que:

Não obstante o processo de industrialização, a crescente urbanização e a modernização geral do país, a agricultura vem-se caracterizando pela dispersão e pelo empobrecimento crescentes das massas rurais. Por outro lado, essas modificações também tem resultado numa crescente marginalização da população rural da estrutura de poder nacional, já que os maiores índices de analfabetismo ainda se encontram no meio rural (Grifo meu)

Tal realidade é que faz ser a Questão Agrária uma das principais bandeiras de luta dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) na atualidade e, conseqüentemente, do Movimento Por uma Educação do Campo já que,

[...] o afastamento da terra de pequenos produtores e de trabalhadores rurais cujo anseio sempre foi de possuírem seu próprio espaço de subsistência, de terem uma referência geográfica, de assim pleitearem serviços apenas garantidos aos que tem domicílio e residência, e o lançamento destes na miséria das grandes cidades, apenas tem servido, nas últimas décadas, no Brasil, para o agravamento da violência e desigualdade social. Desta maneira, entende-se que a leitura e compreensão da história brasileira, nesta questão, possa ser mola propulsora para uma conscientização dos interesses envolvidos nas disputas pela terra, e que também possibilite uma postura crítica apta a reconstruir uma cidadania real no Brasil (Covolan & Gonzalez, 2008, p. 5819).

No período posterior à Segunda Guerra Mundial assiste-se a uma crescente aproximação do Brasil com os Estados Unidos da América, desdobrando-se em vários projetos de “cooperação técnica”, que contribuíram para inserir o Brasil na lógica da expansão do capitalismo mundial, porém numa condição subordinada. O projeto de desenvolvimento nacional propugna o avanço da industrialização que se dá de forma concentrada em poucas regiões metropolitanas, no entorno de algumas capitais dos estados. No campo, assiste-se durante as décadas de 1940 e 1970, a uma progressiva modernização da agricultura, com a utilização de tecnologias e máquinas agrícolas, fertilizantes e adubos químicos, difundidos sob o argumento do aumento da produtividade agrícola.

Os governos militares (1964-1985) concentraram-se na modernização das relações capitalistas no campo e nos projetos de colonização nas áreas de fronteira, nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, incentivando um projeto agrícola afinado com sua política econômica.

Colocou à margem a pequena produção e favoreceu a ampliação ainda da concentração de terra e de renda no país. Houve um estímulo à especulação com a terra e de concessões a grandes empresas para atuarem no campo.[...] Os pequenos e médios produtores foram incentivados a se modernizarem, adquirindo máquinas e equipamentos mediante financiamentos que, mais tarde, não conseguiram saldar. Essa situação, aliada à ausência de uma política diferenciada de créditos, resultou na perda de muitas propriedades, tornando irreversível o processo de concentração fundiária no país. (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura [CONTAG], 2003, p. 19).

Stédile (2011, p. 31) pontua que em 1960 a realidade que o Brasil apresenta é de “uma agricultura modernizada, capitalista, um setor camponês completamente subordinado aos interesses do capital industrial”. Para o autor, as consequências mais danosas ao modelo industrial implementado no campo brasileiro foi a reprodução da forma de trabalho e o inchaço das cidades devido ao crescente êxodo rural.

a) Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão-de-obra barata para a nascente indústria na cidade. O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses – em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária, se iludissem com os novos empregos e salários na indústria. Foi, assim, um período histórico em que praticamente todas as famílias camponesas enviaram seus filhos para as cidades, no Sudeste e no Sul do país, para serem operários nas fábricas.

b) O êxodo contínuo de mão-de-obra camponesa cumpria também o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria. Ou seja, havia sempre um exército industrial de reserva nas portas das fábricas, à espera de emprego, a baixos salários.

c) Os camponeses também cumpriram a função de produzir, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária. O Estado brasileiro administrava rigorosamente os preços dos produtos alimentícios, produzidos pelos camponeses, para que os mesmos chegassem a preços baixos na cidade. E, com isso, viabilizava a reprodução da força de trabalho operária, com baixos salários, garantindo que a industrialização brasileira obtivesse altas taxas de lucro e, assim, crescesse rapidamente.

d) Os camponeses foram induzidos a produzir matérias-primas agrícolas para o setor industrial. Surgiu e se desenvolveu, então, o fornecimento de matéria-prima para energia, carvão, celulose, lenha etc. (Stédile, 2011, p. 29-30).

Serra (2003) vai sublinhar que o nosso passado histórico levou o Brasil a ser o país com uma das maiores concentrações fundiárias do mundo e essa distorção gerou sérios problemas, econômicos, sociais, políticos e educacionais, e, principalmente, uma profunda desigualdade social,

já que a situação precária em que vive a população campestre do Brasil na atualidade, impõe sérias limitações para a promoção de sua sustentabilidade quando consideramos que “por mais que se esforcem, os pequenos produtores não podem conseguir rendimentos significativos, pois lhes falta o elemento básica para a produção primária, a terra” (Serra, 2003, p. 243). Assim se justifica porque o campo brasileiro é altamente concentrado nas mãos de poucos proprietários. Uma realidade na qual poucos têm muita terra e muitos não têm nada.

2.3 Da negação à terra, à negação à educação

Além da negação ao direito à terra, a submissão de sua força de trabalho a relações de produção servis, os povos do campo também foram destituídos historicamente do direito à educação. Essa negação ao direito à educação contribuiu grandemente para o fosso social gerado pelas desigualdades que vitimam a população campestre do Brasil. A falta de acesso à educação também possibilitou, muitas vezes, a submissão e passividade dos povos do campo frente a situações de ostracismo, maltrato e negação de direitos, exercidos pelas classes dominantes, já que “O sistema de dominação era mantido tanto pela força como pela formação ideológica da classe dominante, transferida à classe dominada através de formas repressivas e de pregação ideológicas” (Andrade, 2001, p. 43). Nesse sentido, as tentativas de rebelar-se contra todo o aparato de poder das elites esbarravam-se na ausência de uma consciência crítica da população campestre, que subjetivadas pelos argumentos liberais da ideologia dominante, resignavam-se a sua condição precária, como bem exemplifica Andrade (2001, p. 44) ao discorrer sobre a ação de grupos de esquerda que buscavam lutar a favor do povo oprimido do sertão nordestino e contra o poder e desmandos dos coronéis nos anos 1950 e 1960. Estes grupos, ao buscarem o apoio do povo para a luta, constataram um

Grande espírito de revolta ante a situação de miséria e exploração em que vivia. Grande a surpresa: essa população já estava conformada com os padrões de dominação e via, nos coronéis que a exploravam, os compadres protetores, a quem recorria nas ocasiões difíceis; não se lembrava que esses mesmos coronéis a exploravam e tomavam suas terras e sua produção(Andrade, 2001, p. 44).

O projeto hegemônico, implementando historicamente ao longo de séculos na sociedade brasileira, sofreu contestações em diferentes momentos, pelos sujeitos excluídos. A chama

revolucionária e contestadora destes movimentos não conseguiu subsistir à repressão que sobre eles voltou os governos estaduais e nacional.

Durante a segunda metade do século XX, num contexto Pós-Segunda Guerra, a resistência vai se expressar em movimentos sociais e sindicais camponeses, organizados em torno de movimentos de luta pela terra, tais como as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), o Movimento de Agricultores Sem Terra (Master), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), etc., outras organizações políticas que arregimentavam os trabalhadores rurais, a Igreja católica entra na disputa, estimulando a organização de trabalhadores rurais. As reivindicação dos trabalhadores rurais pela distribuição de terras no Brasil foi retomada de forma mais veemente na década de 1980, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no *Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra*, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, no sul do Brasil. O contexto político de esgotamento da ditadura militar e redemocratização da sociedade brasileira favoreceu o seu rápido e amplo crescimento. Atualmente, o “Movimento Sem Terra” está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. “No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária” (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2017).

A partir da conjuntura aqui esboçada, vão se delineando dois projetos societários para o desenvolvimento do campo brasileiro, que vão tomando contornos mais específicos na contemporaneidade, quais sejam: o Projeto do Capital representado pelo Agronegócio e o Projeto dos Movimentos Sociais do Campo, representado pela Agricultura Camponesa.

O período que se sucedeu à criação do MST corresponde ao embate entre estes dois projetos. Mesmo no contexto de governos democráticos, eleitos após a ditadura militar e, posteriormente à elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil²², promulgada em 1988, que destinou treze artigos (arts. 184 a 191) reunidos em um capítulo específico²³ sobre “A

²²A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental e suprema do Brasil. É a oitava constituição do Brasil e foi elaborada em um período de redemocratização da sociedade brasileira, no contexto posterior à Ditadura Militar que durou 21 anos, de 1964-1985. Foi elaborada pela Assembléia Nacional Constituinte formada por 559 deputados e senadores que assumiram o cargo em fevereiro de 1987 com o objetivo maior de elaborar a Carta Magna. Ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Ainda em vigor, esta Carta Constitucional tem sofrido várias emendas ao longo dos anos, desconfigurando-se em muitos de seus aspectos originais.

²³ Refiro-me aos artigos 184 a 191 constantes do Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária (Brasil, 2012a).

Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária” (Brasil, 2012a), as dificuldades para a implementação da Reforma Agrária, tem sido grandes.

No contexto deste novo século, sobretudo a partir da crise econômica de 2008, tem-se assistido a um processo de “mundialização da agricultura brasileira”, num cenário de mundialização do capital, conforme esclarece Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2012):

[...] a agricultura sob o capitalismo monopolista mundializado, passou a estruturar-se sobre três pilares: na produção de commodities, nas bolsas de mercadorias e de futuro e nos monopólios mundiais. Primeiro, visou transformar toda produção agropecuária, silvicultura e extrativista, em produção de mercadorias para o mercado mundial. Portanto, a produção de alimentos deixou de ser questão estratégica nacional, e passou a ser mercadoria a ser adquirida no mercado mundial onde quer que ela seja produzida.

Segundo, as bolsas de mercadorias e futuro tornaram-se o centro regulador dos preços mundiais das commodities. [...].

Terceiro, a constituição dos monopólios mundiais permitiu o controle monopolista da produção das commodities do setor. Estas empresas mundiais tem nas multinacionais suas bases constituintes. Elas formaram-se pelo processo mundial de investimentos diretos de capitais através das filiais, fusões, associações, franquias etc. As empresas mundiais nasceram pois, tanto de empresas estrangeiras como das nacionais que possuindo o controle monopolista da produção galgam o patamar mundial associando-se majoritariamente com empresas nacionais concorrentes. (Oliveira, 2012, p. 6-7).

O projeto do capital de modernização conservadora do campo, na atualidade representado pelo Agronegócio, tem implicado na vida das populações camponesas de modo a destituição do campo enquanto lugar de vida, cultura e sujeitos. O processo de atomação no campo tem respondido pela demandas colocadas pela acumulação flexível do capital e portanto direcionado a vida da população camponesa, ou para ficar no cvampo e submeter-se a exploração e expropriação de seu modus de vida, ou sair do campo e viver a suburbanização nos grandes centros. De acordo com Fernandes e Molina (n/d, p. 15).

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o nome utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, procura se legitimar como o espaço produtivo por excelência. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.

Nossa intenção até aqui foi tentar explorar historicamente a questão da concentração de terra no Brasil, já que entender essa questão é fundamental para entender o Projeto Político-Pedagógico para as escolas do campo na perspectiva do *Movimento Por uma Educação do Campo*, tendo em vista que a questão da terra constitui um dos seus pilares de sustentação, como nos afirma Roseli Caldart (2004, p. 15-16):

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. *Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular*. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento. (Grifo meu).

Pensar na construção de uma educação e, conseqüentemente, numa escola que possibilite aos sujeitos do campo lutar pelos seus direitos, lutar pela terra, como anunciava o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, construído pelo Movimento dos Sem Terra (MST), em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)²⁴: “Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país”(Manifesto, 1997, p. 80). Um dos princípios que sustentam o projeto educativo do MST, e que nutre o Projeto Por uma Educação do Campo, está na assertiva de que “Sem estudo não vamos a lugar algum”. Por isso, Queiroz (2011, p. 42) sublinha que

Escola do Campo precisa, a partir dos conhecimentos científicos já sistematizados nas várias áreas, disciplinas e conteúdos, ajudar os educandos a entenderem e perceberem: a realidade da terra no Brasil e na sua região; as características agrárias da sua região; a propriedade da terra na sua região; como tem se dado a Reforma Agrária no Brasil e na sua região.

Existe a crença na premissa de que a partir de uma educação crítica e emancipatória, o povo terá condições de emprenhar-se de forma consciente na luta pela terra e na luta contra as desigualdades sociais, políticas e econômicas que marcam a sociedade brasileira e, especificamente, as condições de vida da classe trabalhadora do campo. De acordo com Caldart (2003, p. 68),

²⁴ O I ENERA foi um marco pioneiro e importante na construção do Movimento Por uma Educação do Campo. Mais à frente abordarei com mais profundidade sobre o ENERA. O II ENERA ocorreu em 2014.

Este princípio, por sua vez, antecipa outra grande lição da caminhada dos Sem Terra: não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela Reforma Agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra, e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país. O estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la.

Apesar dessa premissa, a emergência da Educação do Campo enquanto um projeto de educação e como uma política pública do Estado, não floresce em águas tranquilas. A emergência da Educação do Campo será marcada por uma história de lutas e conflitos sucessivos e que tem na atuação política dos movimentos sociais, em destaque, os MST, sua grande bandeira, referência e matriz epistemológica. É a atuação histórica dos movimentos sociais organizados que vão historicamente fornecendo elementos para a construção da teoria pedagógica que hoje nutre a Educação do Campo enquanto paradigma educacional, como destacarei adiante, ao discorrer sobre trajetória de lutas e conquistas por uma Educação do Campo.

Segundo Frigotto (2000), cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais. Compreender a relação educação e poder é de fundamental importância para a compreensão da marginalidade a que foi submetida historicamente a população camponesa brasileira no que se refere ao direito à educação escolar. A Educação do Campo não é resultado de uma evolução linear, por isso, busco aqui trazer uma compreensão de sua constituição e gênese a partir de sua historicidade. Nesse sentido, somos impelidos a pensar a escolarização da população camponesa do Brasil tendo como norte o seu caráter histórico e isso implica em não naturalizar o direito à Educação. Frigotto (2000) destaca que a educação deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, ou melhor, um espaço de luta e contradição. Lara Tiggemann (2010) ressalta que a educação organiza-se de uma ou de outra forma pelos interesses que estão em jogo para sua constituição. Nesta perspectiva, é importante indagar: Quais os interesses que estão em jogo na construção da Educação do Campo enquanto projeto político e social? Qual o contexto político, econômico e social da produção desse paradigma educacional?

Tecendo o fio da nossa história educacional podemos afirmar que a educação escolar foi sendo arquitetada a partir de um projeto social que atendesse as demandas colocadas pelos grupos hegemônicos, apesar da existência de movimentos contra-hegemônicos. O nosso processo histórico

implementou um ideário educacional que levou à produção da escola dual consagrando um modelo de desenvolvimento em que a educação de qualidade para todos nunca se constituiu numa prioridade do Estado, sendo quase sempre uma benesse destinada à classe dominante (Freire, 1993). Para Moll (1996, p. 12), “historicamente o processo de educação escolar no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade”, e, nesse sentido, “a história da rede pública de ensino no Brasil é uma história de seletividade”.

Especificamente em relação à educação das populações campesinas, Maria Socorro Silva, M. (2004, p. 1) destaca que

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento.

E assim, o Brasil vai caminhando, durante um longo período de sua história: a educação escolarizada constitui-se um privilégio de poucos e para poucos; e a população negra, indígena e rural, representando o maior contingente populacional na época, é excluída do acesso à educação formal. Silva M. (2004, p. 1), destaca que essa realidade justifica-se quando consideramos que “A visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias”.

2.4 Educação Rural: um projeto educativo para o capital

Segundo Ahyss Siss (1999), a existência de uma política educacional de governo é muito recente. Anterior a essa iniciativa do Estado Brasileiro, a educação letrada no país era privilégio de uns poucos indivíduos e, em sua maioria, pertencentes às elites, sendo que, na década de 1920, somente 25% da população brasileira era alfabetizada. Este dado que afirma a gritante exclusão de que era vítima na época a maior parte dos brasileiros, tanto da educação formal, como da cidadania ativa.

Somento em 15 de outubro de 1827 foi sancionado o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, a primeira Lei sobre a instrução pública nacional. Ela estabelecia que “Em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] os

professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas” (Brasil, 1827). Apesar de seu caráter inovador, essa Lei pouco contribuiu para garantir a educação escolarizada às populações camponesas uma vez que

Talvez aí estejam os motivos que explicam o nosso fracasso educacional. Apesar de a grande maioria da população viver no campo, as escolas eram apenas nas “vilas, cidades e lugares populosos”. Ou seja, apenas uma minoria da população tinha acesso à educação. Por outro lado, o Estado não se responsabilizava pela formação docente. Como se pode observar, as crianças que moravam no campo para terem acesso à escola seus pais teriam que arcar com os custos de contratação de professor e com o local onde ocorreriam as aulas. Diante dessa situação, o destino da população “pobre” era o analfabetismo e a falta de instrução, o que de certa forma deu origem à grande defasagem educacional do Brasil. (Silva & Lima, 2015, p. 243-244).

Outro elemento que contribuiu para o comprometimento da qualidade da educação ofertada à população nesse período foi a adoção oficial, em 1827, do Método de Ensino Lancasteriano, ou Método do Ensino Mútuo²⁵. Aqui no Brasil o ensino mútuo foi adotado também pela justificativa do barateamento econômico e pela escassez de professores primários com uma formação condizente para tal tarefa. O ensino mútuo também vai ser utilizado como fundamento pedagógico para o processo de ensino dos professores que atuam nas escolas do campo, com composição heterogênea, buscando atender a demanda de ministrar aula para uma turma composta por vários níveis de ensino, sob a regência de um único professor. Isso revelava o descaso do Estado brasileiro para com a educação das massas, realidade essa confirmada nos diversos relatórios encomendados pelo Império aos Ministros que assumiam a pasta da Educação.

Outra questão importante que merece destaque para a educação no Império, e que perpetuou-se na República, refere-se à vigência do Ato Adicional de 1834 que concede às províncias (estados)²⁶ o direito de legislar sobre a educação primária e média. Longe de representar uma oportunidade de respeitar a diversidade das distintas províncias, esta ação provocou uma “disparidade” regional no desenvolvimento da educação, pois, além da diferença dos recursos, cada província criava seu próprio projeto de educação. Daí compreendemos, na atualidade, as diferenças educacionais entre as regiões brasileiras. Desse modo,

²⁵ Sobre o método mútuo, ver Gauthier e Tardif (2013). Sobre o método mútuo no Brasil, ver Alves (2005) e Bastos e Faria Filho (1999).

²⁶ Durante grande parte do período imperial (1822-1889), com poucas alterações por conta de extinções e fusões, o Brasil possuiu 20 províncias, que, com a proclamação da República, passaram a serem chamadas de “Estados”, mantendo as mesmas fronteiras.

A autonomia dos estados acentuou as disparidades regionais não só no plano econômico, como também no educacional. Os Estados que comandavam a economia e a política da nação, por serem sede desses poderes, foram capazes de melhor equipar e desenvolver seus sistemas de ensino através de dotações orçamentárias e legislação pertinente (Speyer, 1983, p. 67).

Para Ribeiro (1988), a escola primária permanece com sua estrutura inalterada após a Independência. Assim, “São superficiais as modificações verificadas na área educacional, por não haver preocupações com transformações estruturais” (Ribeiro, 1988). Destacamos também que nesse período menos de 10% da população livre em idade escolar frequentava a escola (Freire, 1993). Desse modo, no final do Império a situação da escola elementar mantém-se praticamente sem mudanças significativas quanto ao propósito de ofertar educação para população.

No final do Império, devido à crise do Brasil enquanto sociedade agrário-exportadora, e a sua passagem para uma sociedade urbano-agrícola-comercial o problema da instrução pública começa a ocupar um papel mais acentuado na arena política, pois havia a crença na tese de que a “instrução contribuiria de maneira decisiva para o progresso material do país” (Speyer, 1983, p. 65). Cria-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária e implementa-se várias reformas que tem como foco o ensino elementar²⁷.

Apesar de todo esse “entusiasmo pedagógico” e efervescência política vivido no final do período Imperial brasileiro, Moll (1996, p. 19) adverte que “a escola primária permanece a mesma; mantém seu caráter mecanicista, constituindo-se em aulas de leitura, escrita e cálculo. Estima-se o atendimento de apenas um décimo da população em idade escolar”. Para Ribeiro (1988), isso é resultado de mudanças superficiais que não alteraram em nada as bases estruturais da sociedade brasileira tendo em vista que a concepção de educação é aquela que está ao serviço da reprodução e legitimação do *status quo* da classe dominante, já que,

A educação não contou com verbas suficientes que possibilitassem, ao final do século XIX, um atendimento pelo menos elementar da população em idade escolar.

Isto demonstra que para a monarquia brasileira, ao contrário das monarquias europeias a que ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda população. No Brasil não se efetivou a distribuição racional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em terreno de não escolarizados e escolarizados. A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para o outro, e sim, marcadamente, no

²⁷ As reformas que merecem destaque são: a Reforma Leôncio de Carvalho, instituída através do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, que estabelece a obrigatoriedade das escolas primárias para a população dos 7 aos 14 anos, ampliando esse direito para ambos os sexos; e o Parecer de Rui Barbosa, que altera o artigo 179 da Constituição Federal de 1824, ao incluir no texto a gratuidade do ensino primário, que para ele seria inadmissível seu caráter facultativo (Moll, 1996).

início da escolarização, pois, *a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. A reduzida camada média, que vai ampliando-se nas últimas décadas do Império, é que pressiona pela abertura de escola.* (Ribeiro, 1988, p. 57, grifo meu).

Grande parte da população que não tem oportunidade de frequentar a escola, pelas suas condições de vida, é representada naquele momento, pela população campesina, quando consideramos que “as classes dominantes brasileiras, essencialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora” (Calazans, 1993, p. 16).

É importante destacar que é apenas no final do Império que vai surgir o ensino regular nas áreas rurais, porém sua ênfase será no ensino médio e superior, cujo objetivo, foi atender, “as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país” (Calazans, 1993, p. 15). A escola elementar do meio rural continua a padecer de abandono e descaso do Estado, mesmo na República.

A destituição da Monarquia²⁸, o enfraquecimento político da aristocracia agrária e a penetração do liberalismo e positivismo como referenciais ideológicos tanto para a política, como para a economia, vai causar um impacto importante, pelo menos no plano das ideias, no projeto educacional para o país. É o momento em que o Brasil busca se modernizar. A educação na Primeira República²⁹ será marcada pelo ideal de expansão da rede escolar e combate ao analfabetismo que, em 1920, segundo Ribeiro (1988), afetava 23.142.248 pessoas, numa população de 30.635.605 habitantes; ou seja, 75% da população brasileira na época era analfabeta. Isso causava um constrangimento e preocupação à classe política e governamental, pois afetava diretamente no atendimento da demanda produtiva e modernização do país.

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social. Dessa forma o déficit acumulado e as novas tendências da sociedade brasileira passavam a exigir mudanças radicais visando à solução do problema apontado. (Ribeiro, 1988, p. 74).

²⁸A destituição da Monarquia no Brasil ocorreu em 15 de novembro de 1889, quando foi proclamada a República. Este movimento foi efetivado através de um golpe militar liderado pelo marechal Deodoro da Fonseca, que se tornaria o primeiro presidente do Brasil como chefe do Governo Provisório. Eleito indiretamente pelo Congresso Nacional em 25/02/1891, Deodoro continuou presidente até 23/11/1891 quando outro golpe, este conduzido pelo vice-presidente, o marechal Floriano Peixoto, retirou-lhe do poder. Floriano governou o país até 15 de novembro de 1894, quando Prudente de Moraes, primeiro presidente eleito pelo voto, assumiu o poder. (Vigna, 2006).

²⁹O período chamado de “Primeira República” no Brasil vai de 1889, quando esta é proclamada, até 1930, quando uma revolução civil-militar, de caráter liberal, conduz o candidato derrotado nas eleições presidenciais de 1930, Getúlio Vargas, ao comando o país. A “Primeira República” é também conhecida como “Velha República”, ou “República Café com Leite”.

Destacamos também que, nesse período de passagem do Império para a República, vai emergir a organização escolar graduada através da implantação dos chamados “Grupos Escolares”, sendo o primeiro dele construído na cidade de São Paulo, em 1893. Estes vêm substituir as escolas isoladas, que funcionavam em espaços improvisados, e agora passam a ser agrupadas em um só edifício, os Grupos Escolares, construídos especificamente para abrigar a instituição escolar. A tese para tal organização fundava-se nos princípios do positivismo, liberalismo e capitalismo emergentes no Brasil, que via na educação escolar a possibilidade de formação de um trabalhador afinado com a lógica capitalista, ou seja, “Nesse contexto, há uma nova visão sobre o tipo de homem a ser formado pela escola, qual seja, de um indivíduo moralizado, pensante e produtivo à nação” (Berloff & Gomes, 2012, p. 1). Neste contexto, é implantada aqui a escola graduada e com ela surge a seriação, a homogeneização, o disciplinamento, a classificação, o controle, enfim uma maior racionalização da educação escolar (Santos & Moura, 2010).

Mas, apesar do reconhecimento da necessidade de educação formal para a população brasileira, dos esforços empreendidos por algumas reformas educacionais da Primeira República, que apelavam para os princípios de liberdade, laicidade, gratuidade da escola primária, descentralização do sistema educacional e rompimento com a formação humanística clássica, o que se assistiu na realidade foi o descompasso entre o proclamado e o realizado. Para Ribeiro (1988) faltava uma vinculação de recursos para implementação dessas reformas, como também fragilidade teórica para enfrentar os problemas do analfabetismo. Em alguns estados, como a Bahia, a responsabilidade pela oferta do ensino elementar foi atribuída aos governos municipais sem, entretanto, haver dotação orçamentária para ampará-los. Assim, o atendimento escolar continuou muito precário e limitado até a década de 1930. Portanto, diante desse quadro de pequenos avanços, um grande contingente da população brasileira permaneceu marginal aos benefícios oriundos do acesso à escolarização, o que faz Ribeiro (1988, p. 78) afirmar que:

O novo aparelho de Estado foi colocado ao serviço de antigos interesses. Faltava à sociedade brasileira um modelo de desenvolvimento nacional e popular. A própria base industrial, que agiu como elemento pressionador da abertura da escola elementar, não existia na Primeira República.

Ademais, registramos que o ensino secundário/médio em grande parte estava sob a responsabilidade da iniciativa particular. Isso implicava formações distintas, ou seja, escolas para formação das elites e escolas para formar o povo, o que contribuía grandemente para a

permanência da escola dual, como também para ampliar o fosso social, político e econômico entre as classes sociais. Aqui ressaltamos que a condição de origem, que não são as mesmas entre as classes, vai condicionar grandemente o acesso e a permanência do pobre na escola, já que a igualdade de oportunidades não são as mesmas para ambas, o que revela, segundo Moll (1996, p. 23), “O descaso histórico que marca as políticas governamentais em relação à escola elementar. Verifica-se, durante a República, o desenvolvimento do ensino primário pelos seguintes números de alunos (por 1000 habitantes): 18 em 1889, 41 em 1920 e 54 em 1932”³⁰.

E, especificamente em relação à educação para as populações do campo, não havia uma preocupação com as demandas escolares rurais e sim um atendimento as demandas educacionais das populações urbanas, restando para a população camponesa “as escolas isoladas de uma só classe com professores improvisados” (Speyer, 1983, p. 68), sob organização multisseriada. Para esta autora, o foco de interesse do Estado era promover a educação formal, através da escola, nos centros industriais para responder às demandas de produção do sistema capitalista. A escola rural não interessa nesse momento, a não ser que esta venha a servir como instrumentos de “proletarização” do camponês ao inseri-lo na cadeia produtiva do capitalismo. Desse modo o quadro das escolas rurais era assim desenhado:

Nas áreas rurais, o descaso por parte do poder público, atingia tanto a organização pedagógica das escolas, como as condições estruturais mínimas para o desempenho da docência. Problemas, como baixos salários e alojamentos insalubres e instabilidade no emprego, afligiam o corpo docente, em muitos casos, estes professores dependiam somente da colaboração da comunidade para permanecerem nas áreas rurais (Silva, Pinheiro, Rezendo, Bispo & Borges, 2011, p. 1).

Portanto, nesse período, podemos destacar que todas as iniciativas pensadas para a população camponesa voltaram-se principalmente para os níveis médio e superior, cujo objetivo maior era atender ao contexto brasileiro marcado pelo início do processo de industrialização e modernização, que demandava uma educação de “sentido prático e utilitário”. Lembrando mais uma vez que a maioria desses cursos estava na iniciativa privada e, assim, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso a essa formação, como já pontuamos anteriormente (Calazans, 1993). Destacamos que em 1900, segundo Ramal (2011, p. 8), 90% da população brasileira vivia no campo e desse contingente a maioria era analfabeta. Dessa maneira,

³⁰A autora, ao apresentar esses dados, os traz em numerais, respectivamente: 18 (dezoito), 41 (quarente e um) e 54 (cinquenta e quatro).

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (Brasil, 2001, p. 4).

Nesse período também vai acontecer um grande êxodo rural no campo brasileiro levando um considerável contingente populacional a deslocar-se para as grandes cidades, principalmente para as áreas que apresentavam um processo de desenvolvimento industrial mais avançado. De acordo com Maia (1982, p. 27) “Entre 1880 e 1920, a população que trabalhava nas fábricas cresceu de aproximadamente 18.100 operários para mais de 300.000”. Isso preocupou a classe dominante, especificamente o medo de uma corrente migratória que provocasse o inchaço das cidades e gerasse uma onda de instabilidade social. Daí, Speyer (1983, p. 68) afirmar que a educação para o homem do campo “não teria sofrido nenhuma alteração se as populações rurais tivessem permanecido na terra”. Foi a saída em massa do homem do campo para os grandes centros que gerou a “preocupação da classe dominante em fixar o homem à terra e deu origem a um movimento reformista que visava modificar as condições precárias de vida da população rural” (Speyer, 1983, p. 68). Desse modo, houve a necessidade em adequar a instituição escolar no sentido de promover uma educação que pudesse fixar o homem no campo e combater o analfabetismo no campo brasileiro.

2.4.1 O Ruralismo pedagógico

No intuito de atender a essa finalidade surge a corrente ideológica denominada de *Ruralismo Pedagógico*, uma tendência que buscava, via educação, “promover a volta do homem ao campo” (Maia, 1982, p. 28). Ao centrar sua preocupação no currículo, no professor e no método, os ruralistas buscavam construir um modelo de escola diferente da escola urbana e voltada “às necessidades educacionais de cada realidade social” (Sá & Silva, 2013, p. 65). Aqui se defendia um currículo afinado com as especificidades das diferentes realidades sociais, pois a preocupação com o quadro econômico e político da época necessitava fixar o homem no campo, integrando-o ao sistema social e econômico. Vislumbrava-se uma escola voltada para “ensinar o homem” a viver e

produzir no campo, concebida como um instrumento capaz de promover o equilíbrio demográfico e produtivo, abalado com o êxodo rural.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição "da escola colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (Maia, 1982, p. 28).

Para tanto, o ruralismo pedagógico buscava, através de uma educação pragmática, fixar o homem no campo, coibir o êxodo rural e combater o analfabetismo por meio de um currículo fortemente vinculado às singularidades da vida e do meio rural, pois os ruralistas advogam que o projeto de educação desenhado pela República estava focado para a vida cidadina, comprometendo assim uma formação idiossincrática as necessidades do camponês.

De acordo com Sá & Silva (2013, p. 61),

[...] a massificação da educação no período republicano instaurou um quadro contraditório e extremamente complexo entre as escolas urbanas e as rurais. [...]foi o estabelecimento de um currículo único para todas as escolas, sem considerar as especificidades apresentadas por cada localidade. Dessa forma, os ditames legais passaram a ter como parâmetro norteador as escolas urbanas e para elas eram destinados todo tipo de provimento. Nas áreas rurais, a situação era adversa daquelas das cidadinas. Como se localizavam distantes dos centros urbanos e de difícil acesso, o descaso por parte do poder público atingia tanto a organização pedagógica das escolas, como as condições estruturais mínimas para o desempenho da docência. Problemas como baixos salários, alojamentos insalubres e instabilidade no emprego afligiam o corpo docente e, em muitos casos, os professores dependiam somente da colaboração da comunidade para permanecer nas áreas rurais. Historicamente, a educação no meio rural esteve fora da agenda política do país, ignorada e marginalizada, visto que reduzida à escolinha rural, onde professoras desqualificadas/leigas eram enviadas a ensinar primeiras letras à massa de analfabetos.

Mas, apesar da aparente preocupação com a educação da população campesina, o que estava por trás desse projeto, dentre outras questões, era uma preocupação das oligarquias rurais com o êxodo rural e a falta de mão-de-obra no campo, o que comprometeria grandemente a continuidade da estrutura social oligárquica rural. Desse modo,

Os ruralistas buscam mudanças na realidade nacional com o intuito de fixar o homem do campo no seu habitat natural, através de uma educação pragmática que contemple todas as necessidades do meio rural. Procura-se através dessa educação específica para esse meio, qualificar a mão-de-obra dos camponeses resolvendo alguns problemas como a escassez de trabalhadores na lavoura, pois se supunha que através da educação recebida não haveria a necessidade do camponês migrar para a cidade, uma vez que razões ideológicas e econômicas seriam sanadas pela educação e pelo trabalho num discurso de repúdio total ao êxodo rural (Mennucci, 1946, como citado em Ramal 2011, p. 9).

Havia também uma preocupação em mudar o imaginário e a representação social em torno do trabalhador rural. Na época pairava no imaginário social a ideia de que ser trabalhador rural significava assumir o trabalho e o papel que os escravos realizavam nas fazendas, antes da abolição. O trabalhador livre não queria ter sua identidade associada ao *status* de “Jeca Tatu”. Segundo Santos (2006, p. 66), o escritor brasileiro Monteiro Lobato, sintetizou, através do seu personagem Jeca Tatu, a ideologia modernizadora como ninguém o fez em nossa literatura e em nossa história. Quando veio a público pela primeira vez na obra lobatiana, através dos contos “Velha praga” e “Urupês”, publicados em 1914 no jornal *O Estado de São Paulo*, o homem da roça, ali representado por Jeca é um “agregado”, “que não se liga à terra”, um homem sem posses, definido como um sujeito “preguiçoso”, “parasita da terra, atrasado, ignorante, e, “inadaptável à civilização”, e, por isso, “uma praga”, nas palavras do próprio autor (Lobato, 1994, p. 161). Santos (2006, p. 65), interpreta arrematando a visão preconceituosa do intelectual sobre o homem do campo: “O Jeca é indolente, incapaz de participação na política e na produção do trabalho no mundo moderno, incapaz de evolução e progresso”. Destarte, o ideal era ser um trabalhador urbano, o que estimulava ainda mais a saída do camponês do campo em busca de trabalho nas grandes cidades.

Outra frente de luta que o ruralismo pedagógico buscava fortalecer era o nacionalismo. Neste contexto assistiu-se o combate à importação de ideias no sentido de resgatar a nossa nacionalidade. Dessa maneira, empenhou-se numa campanha para combater a crescente imigração para os campos brasileiros e resgatar o sentimento de nacionalidade. Essa força-tarefa seria concretizada através de um projeto político-pedagógico voltado para as especificidades do campo e um currículo preocupado em fortalecer a identidade nacional.

A década de 1930, caracterizada por significativa ruptura na ordem política e econômica, após a Revolução que levou Getúlio Vargas ao poder, promove uma euforia em várias esferas da vida social e política, marcada pelo rompimento com a ordem social de base oligárquica, e será caracterizada pelo *otimismo pedagógico*. O ideal do “Estado Educador” é fortalecido com a criação

do *Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública* (Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930), a instituição dos Conselhos de Educação, a organização do ensino em sistemas e a introdução no pensamento educacional do escolanovismo. Havia a crença de que

[...] as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura 'prática' ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das 'elites' bem como o necessário processo de sua circulação (Nagle, 1975, como citado em Ramal, 2011, p. 6).

O escolanovismo³¹ vem questionar a escola tradicional justamente porque esta, ao se basear na memorização, na passividade do aluno e na reprodução mecânica do conhecimento, correspondia ao modelo de educação voltado para a sociedade estática. O advento da industrialização e do capitalismo exigia um modelo de educação capaz de formar indivíduos ativos, capazes de se integrar a nova ordem produtiva. Assim, a Escola Nova, vem como uma tendência pedagógica voltada a adaptar a educação à sociedade industrial “vista como a primeira sociedade na História em que a mudança, as constantes transformações das relações sociais, é uma das características básicas. Um das expressões mais aos escolanovistas é ‘educação para uma sociedade em mudança’ (Di Giorgi, 1992, p. 16). Desse modo, segundo o autor, os métodos da Escola Nova deveriam proporcionar a formação de

Indivíduos ativos, capazes de julgamento próprio, preparados para enfrentar as mudanças que se sucederão durante o transcorrer das suas vidas. Para isso, teriam de ser indivíduos capazes de reciclar os seus conhecimentos, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos: ou seja, teriam de ser indivíduos que tivessem “aprendido a aprender”. (Di Giorgi, 1992, p. 16).

Porém, destacamos que apesar da crítica à escola tradicional, o escolanovismo ao centrar suas preocupações apenas nas questões técnicas, metodológicas e pedagógicas do universo intra-escolar, acabou, segundo Di Giorgi (1992, p. 48) “servindo à classe dominante de forma notável”. Por quê? Justamente porque a Escola Nova não rompe com o pensamento liberal e assim não

³¹No Brasil, a Escola Nova começou a ser difundida a partir da década de 1920 quando alguns intelectuais, ao retornar de cursos de aperfeiçoamentos nos Estados Unidos, dão início à implementação de algumas reformas no âmbito de alguns estados como Ceará (Lourenço Filho), Bahia (Anísio Teixeira) e Minas Gerais (Fernando Azevedo), Distrito Federal (Anísio Teixeira). Com a Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, muitos destes reformadores são alçados a cargos de importância federal, contribuindo para a expansão do escolanovismo no Brasil. Em 1932 houve a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento assinado por vários intelectuais, em que se faz um diagnóstico da realidade educacional brasileira, criticando suas mazelas e propondo uma grande reforma capaz de superar os alarmantes índices de analfabetismo. Sobre a Escola Nova, ver (Di Giorgi, 1992). Sobre a Escola Nova no Brasil, ver Moreira (2006).

devemos desvincular a compreensão de sua pedagogia das bases epistemológicas e filosóficas que lhe deram origem, o liberalismo. Nesse sentido, Libâneo (1996, p. 21-22) sublinha que

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Essa teoria educacional vai sustentar a maioria do pensamento educacional da época, marcado pelo “otimismo pedagógico” que é a crença na educação como uma questão meramente técnica-pedagógica desconsiderando seu teor eminentemente político. Na condução política, essa crença descarta uma análise dos determinantes e condicionantes sociais, políticos e econômicos que historicamente contribuíram para a situação precária da educação no país, adotando políticas que não conseguem tocar no âmago da questão, portanto incapazes de solucionar os problemas educacionais do Brasil.

É o entusiasmo pedagógico que vai embalar as políticas gestadas na época para a educação. Algumas ideias da corrente do Ruralismo Pedagógico são retomadas pelo Estado Novo (1937-1945), período caracterizado pela ditadura Vargas, principalmente pela sua perspectiva de fortalecer o nacionalismo e combater as migrações dos camponeses para os grandes centros. Sublinhamos aqui que, inicialmente, a preocupação do Governo Vargas era com a escolarização urbana devido ao seu objetivo de instalar no Brasil um processo industrial de base, ficando a escola rural relegada ao segundo plano; só posteriormente é que a educação para as populações camponesas torna-se objeto de atenção mais efetiva. Assim, segundo Leite (2002, p. 30):

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém, dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares. Com base num processo de industrialização amplo, Getúlio, [...] estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, mediante as novas possibilidades do mercado. Somente mais tarde o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural.

Dessa forma, em 1937, o Governo Vargas cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural, cujo objetivo, segundo Maia (1982), era a expansão do ensino e a difusão ideológica através da educação. Para tanto, deveria, através do trabalho educativo, contribuir para a preservação da arte e do folclore rural, como também cuidar da disciplina e do civismo. Em 1938 promove uma campanha nacional que busca criar condições favoráveis à vida no campo, cujo foco é fortalecer as migrações internas para o interior do país, denominada “Marcha para o Oeste”, que tinha como objetivo “incentivar a ida de populações pobres para o interior do país, a fim de povoar principalmente a região Centro-Oeste do país, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo”. Prado (1995, p. 7), parafraseando o pensamento de Esterici, vai pontuar que a *Marcha para o Oeste* tinha como pretensão real

Solucionar os problemas e tensões existentes no campo, deslocando “excedentes” e trabalhadores sem terra para as áreas não contestadas pelos grandes proprietários rurais. O caráter político da campanha parece evidente, seja na necessidade explícita de integração econômica, seja na tentativa de esvaziar tensões que a mão-de-obra excedente das grandes propriedades rurais representava em potencial. Assim, foram realizadas ações no sentido de prevenir problemas que a migração em grande escala do campo para as cidades, poderia vir a originar, por meio de criação de colônias agrícolas, da construção de estradas, entre outras, medidas (Prado, 1995, p. 8-9).

Apesar de haver entre os ruralistas uma preocupação “evidente” com a educação das populações camponesas, a face oculta e obscura do ruralismo pedagógico revelava, através de suas ações práticas, que o centro da questão girava em torno do tipo de educação a ser oferta a essas populações. Para Prado (1995, p. 12) a problemática de fundo que norteava as políticas advindas da extensão rural era o pragmatismo econômico, ou seja, “formar mão-de-obra especializada para seu meio”, principalmente quando se considerava a identidade do Brasil como um país com características rurais, tendo em vista que possuía em 1940, cerca de dois terços (2/3) da população nas áreas rurais, sendo estas, em sua maioria, constituídas de pessoas analfabetas com baixo nível de renda, que estavam sujeitas às doenças endêmicas por serem subalimentadas e, ainda, por não contarem com apoio de políticas de saúde e educação, o que comprometeria a marcha desenvolvimentista em curso.

Nessa perspectiva “pragmática e utilitarista” de educação, a escola rural não necessitava de muitos conteúdos, pois o prioritário era ensinar conteúdos estreitamente vinculados às práticas profissionais, relegando à população estudantil rural uma educação de segunda categoria ao deixar

de oferecer conteúdos que geram conhecimentos mais amplos sobre a sociedade (Speyer, 1983), contribuindo para legitimar a dicotomia campo-cidade, pois,

Comprometido com a manutenção do "status quo", contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (Maia, 1982, p. 27).

Ribeiro (2015) sublinha que o ruralismo pedagógico constitui-se mais como uma frente ideológica do que um projeto de intervenção com resultados práticos, já que, influenciou de forma branda a legislação e práticas escolares. Na verdade, podemos dizer que seu grande impacto residiu no atendimento às suas finalidades político-ideológicas ocultas comprometidas muito mais com a manutenção do *status quo* de uma sociedade marcada pela desigualdade, do que para a "felicidade" do camponês.

2.4.2 As escolas normais rurais e a formação do professor

Especificamente em relação à escolarização no meio rural, uma das faces do ruralismo pedagógico foi a criação de algumas *Escolas Normais Rurais*, que, entretanto teve pouco alcance na sua materialização. Estudo feito por Manoel Bergström Lourenço Filho, realizado em 1953, e originalmente publicado neste mesmo ano sob o título "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais", indica a existência 112 "cursos normais regionais ou rurais", em funcionamento no país (Lourenço Filho, 2001, p. 82). Um dos maiores defensores da Escola Normal Rural no Brasil foi o intelectual paulista Sud Mennucci (1892-1948), que chegou a ser Diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo por três ocasiões (1932, 1933, 1943-1945), mas nunca ocupou cargo na esfera federal³². É importante salientar que estas escolas foram criadas por iniciativas de governos estaduais. Não houve, durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), uma iniciativa federal em prol da criação de escolas normais rurais. Isso resulta da legislação da época (que, a propósito, poderia ser alterada, por interesse do governo federal, para fazer implementar políticas públicas neste sentido); mas, também, pode ser tributado às disputas entre os escolanovistas, visto que as figuras com maior prestígio junto ao governo federal pareciam

³² Sobre a vida de Sud Mennucci, ver: Monarcha (2007).

questionar a eficiência destas escolas³³. Só a partir de 1947, num contexto posterior à promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei nº 8.530 de 1946), o governo federal decidiu apoiar estas iniciativas, num momento em que muitas delas já estavam em vias de desativação.

A política federal para o desenvolvimento, do ensino normal regional, ou rural, realizada a partir de 1947, tem consistido em auxílios distribuídos a 16 Estados e quatro territórios, para a construção de 51 edifícios e ampliação ou reforma de outros 19; esses auxílios totalizam 120 milhões de cruzeiros. Tem a ação federal contribuído também para a estimulação de cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais, quer eles hajam passado, anteriormente, quer não, por escolas normais (Lourenço Filho, 2001, p. 81).

A contribuição destas escolas na formação específica de professores para atuar no meio rural, entretanto, parece ter sido bastante questionada. Estudos realizados, a exemplo de Magalhães Jr. & Farias (2007), Miguel (2007), Peixoto & Andrade (2007), e Werle (2007), apontam limitações, tais como: a localização destas escolas em espaços urbanos; fragilidades na propostas curriculares das escolas, que apresentavam poucas disciplinas para o trato das questões agrícolas; falta de preparo específico dos mestres para atender à proposta de um ensino vinculado ao meio rural; bem como indicam que a maioria dos estudantes destas escolas eram recrutados entre os filhos das camadas mais abastadas da cidade, visto que no contexto histórico em que foram fundadas estas instituições escolares, elas se constituíam nas únicas alternativas de escolarização média disponíveis nos municípios localizados no interior.

2.4.3 A extensão rural: uma proposta assistencialista e de conformação

Na década de 1940, depois do término da Segunda Guerra Mundial, objetivando sanar as deficiências da escolarização oferecida a população campestre, surge, segundo Speyer (1983, p. 70), uma “nova modalidade de assistência técnica ao meio rural,” que também buscava atender a política externa norte-americana (Leite, 2002), denominada “Extensão Rural”. Esse movimento surge nos Estados Unidos e aqui no Brasil teve como objetivos ocultos, de acordo com Leite (2002), combater as ideias de orientação esquerdistas que vinham se disseminando na América Latina, principalmente aqueles que incentivavam uma reforma agrária radical e outros paradigmas políticos como o Socialismo e o Comunismo; combater os movimentos migratórios do campo para cidade; o

³³ Por não ser um movimento homogêneo, o ruralismo pedagógico respondia a correntes distintas, embora o foco central fosse “fixar o homem no campo”. Havia ruralistas que, dentro do movimento, defendiam diferentes perspectivas e finalidades para a educação escolar.

controle ideológico e fortalecimento da dependência econômica do Brasil, tendo em vista que os projetos de extensão rural foram patrocinados por organizações e empresas norte-americanas que, através dos processos educativos, imputavam via currículo, suas posições ideológicas, considerando que os programas de extensão desenvolvidos no Brasil tinham uma “exagerada preocupação em veicular a ideologia americana do pós-guerra” (Fonseca, 1985, como citado em Leite, 2002, p. 36). Desse modo, foram celebrados vários convênios entre o Brasil e os Estados Unidos visando à educação e o “desenvolvimento” das comunidades rurais³⁴.

Esses argumentos vão legitimar a importância dos projetos extensionistas tendo em vista que o homem do campo era concebido como um verdadeiro coitado, carente, necessitado de assistência e proteção. Nesse sentido, a extensão rural era vista como uma panaceia para curar esses males. Nesta perspectiva, segundo Leite (2002, p. 34), a educação deveria ajudar a combater,

À carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos do Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas.

A extensão rural foi realizada sob forma de educação não-formal, concorrendo assim com as práticas das escolas rurais que naquele momento eram criticadas por não contribuírem para a mudança da realidade social e educativa que vivia a população campesina, portanto, de acordo com Leite (2002, p. 36) “o trabalho extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato”, já que, “A escola era responsabilizada pelo êxodo rural e pela desagregação moral e econômica do interior brasileiro. A razão mais forte para fracasso tão grande seria a não adaptação da escola ao meio em que funcionava” (Maia, 1982, p. 17).

Ressaltamos também que a extensão rural contribuiu grandemente para consolidar a nossa dependência frente ao capital internacional, especialmente aquele proveniente dos EUA. Nesse sentido, Ribeiro (2015, p. 84) pontua que “As políticas adotadas por Vargas, nas quais se insere a educação rural, não estão nem um pouco dissociadas dos interesses norte-americanos pelo o que ocorre na América Latina e, em especial, no Brasil”. Sob a aparência de cooperação, o que estava

³⁴ Apesar da existência do Ministério da Educação, grande parte das ações extensionistas rurais foram tocadas pelo Ministério da Agricultura. Também “foi sob a supervisão do Ministério da Agricultura que se organizou, a partir de 1946, uma rede nacional de escolas agrícolas de nível médio e superior. Ao Ministério da Educação coube promover a expansão da rede de escolas primárias rurais e cursos normais regionais”. (Speyer, 1983, p. 69).

em voga era conter os movimentos revolucionários identificados como comunistas que vinham desde 1910 promovendo a distribuição de terras no México e posteriormente na Rússia.

Nesse período, a educação rural é impulsionada por vários projetos e ações criados em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Ministério da Agricultura e as instituições americanas da iniciativa pública e privada, cuja finalidade, dentre outras, era consolidar os objetivos em torno da educação iniciados pela extensão rural bem como, segundo Calazans (1993), atingir as bases populares nos diferentes estados brasileiros. Dentre elas destacamos: a Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais (CBAR), a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), esta patrocinada pela *Associatian for Economicand Social Development (AIA)*. O objetivo dessas investidas era combater as deficiências geradas pela escola rural, criticada pelo ruralismo pedagógico do Estado Novo, e, além de combater a ignorância, tinha como finalidade sanar a subnutrição, a carência e as doenças às quais a população campesina estava submetida (Leite, 2002) e, assim, transformar o “Jeca Tatu”, pela via da educação, num homem de possibilidades. Dessa forma, acreditava-se que “A “boa educação” deveria fixar o homem ao campo, integrar-se e integrá-lo aos projetos governamentais”.

Em 1942 realizou-se o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, um marco importante para se pensar concepções e políticas para a educação do meio rural. Os discursos do evento foram caracterizados pela crítica e condenação à escola rural daquele momento, pois, promovia o desenraizamento do homem rural, e conseqüentemente seu desajustamento social, o que segundo o pensamento defendido neste Congresso contribuía grandemente para a desagregação do povo e empobrecimento do país (Calazans, 1993). Assim, as ideias do ruralismo pedagógico são retomadas e, para Calazans, foram “imbutidas nos conteúdos propostos por diferentes agências para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que nem todas tivessem a escola como meta principal de seus programas educacionais” (1993, p. 27).

No mesmo ano (1942) também foi criado o *Institute of Inter-Amaricam Affairs (IIAA)* responsável pelo primeiro Programa de Assistência Técnica para as áreas rurais da América Latina. Seu foco era atuar para melhoria das condições da educação saúde e agricultura dessas populações. O IIAA foi um marco importante para a inserção e influência dos EUA nas decisões políticas para a educação das populações rurais dos países latinos americanos. Posteriormente foi criada a Agência de Serviços de Cooperação cuja finalidade era gerir os recursos destinados para a educação rural nessas regiões. Mas na verdade essa Agência, através de suas práticas pedagógicas junto aos agricultores, buscava aumentar o controle político, econômico e ideológico dos EUA sobre

os países subdesenvolvidos e dependentes. O ideal de uma educação voltada para a formação humana e para o trabalho enquanto princípio educativo esvai-se quando se constata, no final dos anos 40, que a educação oferecida à população campesina revela um total desconhecimento e nexos com a realidade e as questões colocadas por essas populações (Ribeiro, 2015), uma formação de caráter assistencialista e alienígena às reais necessidades educacionais para as áreas rurais na perspectiva de sua transformação e emancipação. Para Ribeiro (2015, p. 85) os serviços técnico-agrícolas ofertados contribuíam na verdade para “romper com as resistências destes, de modo que estes aceitassem e aplicassem as inovações relacionadas aos projetos que desenvolviam”. Essa era uma das formas de inculcação e reprodução ideológica. Para fortalecer ainda mais o estado de “dependência” cultural, política e econômica dos EUA cria-se um conjunto de ações estratégicas para manter seu controle sob os países latino-americanos considerados subdesenvolvidos.

A lógica era afirmar cada vez mais o modelo de desenvolvimento norte-americano, principalmente nas áreas rurais, como aquele adequado para superar o “atraso” que condicionava esses países a situações de vida ainda distantes do desenvolvimento atrelado à modernização industrial. Para Calazans (1993, p. 28) buscava-se também “integrar, numa sociedade capitalista de mercado, regiões de baixo consumo e com grande potencial de produtividade inexplorado”. Por exemplo, atuou nesse sentido a *Comissão Brasileira Americana de Educação Rural (CBAR)* criada em 1945 que tinha como responsabilidade gerenciar programas de educação rural que garantissem, entre outras coisas, a aprendizagem de novas técnicas agrícolas, no intuito de aumentar a produtividade. Para tanto criou Centros de Treinamento Rurais, Semanas Ruralistas, Aldeais Rurais, que para além da formação agrícola, tinham como foco a formação de lideranças que deveriam atuar na disseminação dessas informações técnicas para os camponeses, já que, a extensão rural fazia-se na perspectiva da educação não formal e tinha como unidade sociológica a família camponesa. (Fonseca, 1985; Leite, 2002; Ribeiro, 2015; Speyer, 1983).

Desse modo, para Speyer (1983, p. 102), o que estava em foco era “a elevação do nível de renda da comunidade através do aumento de produção”, fazer da família uma unidade produtiva. Para a autora, temos na extensão rural um tipo de educação direcionada “fundamentalmente para a produção e para o consumo; produção visando maior produtividade agrícola; consumo que assegure a aquisição de bens suficientes que proporcionem a elevação do bem estar-social” (Ibid), pois se acredita que a centralidade para o desenvolvimento das forças produtivas está na formação do indivíduo concernente a uma concepção restrita e instrumental de educação, na qual, “é indispensável que o homem, elemento dinâmico desse conjunto de forças, adquira conhecimentos,

habilidades e destrezas necessárias ao manejo de instrumentos de trabalho e os utilize”, (Speyer, 1983, p. 105). Tratava-se de focar no Ensino Técnico Agrícola (ETA) e não numa educação que vincule a formação humana ao trabalho produtivo. Então, para Ribeiro (2015: 85), o trabalho realizado pela CBAR na verdade “Visava introduzir um modelo de agricultura associado às ideias de “desenvolvimento” e “progresso”, de modo a gestar a dependência dos produtos, insumos e da maquinaria próprios do modelo agrícola norte-americano, difundido como o mais avançado”.

Desarte, Leite (2002) pontua que apesar desses projetos contribuírem para impactar no nível de vida de alguns segmentos da população campestre, seu inverso foi o reforço das estratégias tradicionais de dominação, da ocultação das contradições sociais e dos verdadeiros problemas que atingem a população campestre, da internacionalização da economia brasileira voltada aos interesses monopolistas e do obscurecimento das reivindicações das minorias rurais. Speyer (1983, p. 106), ao criticar os programas de desenvolvimento rurais implementados no período, argumenta que eles podem ter favorecido a modernização da vida do camponês, porém, promoveu a sua desintegração do seu modo de vida enquanto grupo humano “distanciando-o de sua propriedade e de seus meios de produção”. Nesse sentido, Fonseca (1985, como citado em Leite, 2002, p. 34) vai chamar a atenção de que

Os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade são donos só da força de seus braços.

Apesar das investidas dessas agências e projetos acima descritos, as organizações operárias e camponesas colocavam em xeque suas finalidades. Assim, iniciaram uma onda de críticas e questionamentos sobre esse modelo de desenvolvimento imposto e implantado por esse conjunto de organizações norte-americanas (Ribeiro, 2015). Nesse sentido Leite (2002) destaca a formação de movimentos populares que tinham como foco a educação de base e a reforma agrária.

Como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares como, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB). Intimamente ligados aos movimentos de esquerda (...) (Leite, 2002, p. 40).

2.4.4 Aliança para o Progresso: consolidação do modelo de dependência econômica e fortalecimento do ensino técnico rural.

Leite (2002) sublinha que a emergência desses movimentos de luta pela educação de base e reforma agrária aqui no Brasil, aliados aos muitos outros espalhados pela América, levou os EUA a construir outras estratégias para coibir essa onda reivindicatória e rever sua condução política frente à realidade da América. Essas ações vão construir a base para criação e consolidação da “Aliança para o Progresso”, em 1961, pelo então presidente norte-americano John F. Kennedy, que tinha como objetivo reforçar ainda mais a dependência econômica dos países latino-americanos frente aos EUA e o enfraquecimento dos movimentos que contestavam esse modelo e incitavam à subversão social.

Embora com todas essas investidas, em 1960, o Brasil enfrenta um grande êxodo rural e o modelo desenvolvimentista entra em crise. Há uma contestação das elites dominantes sobre a condução política e econômica do Presidente João Goulart, pela sua aproximação com as ideias de cunho socialista e, principalmente pela sua proposta de reforma de base que podia ser compreendida pela defesa da “reforma agrária, a substituição das importações e o controle sobre a remessa de lucros de empresas estrangeiras que atuavam no Brasil” (Ribeiro, 2015, p. 89). Esse modelo adotado por João Goulart, conhecido como nacional-reformista, apoiado pelos movimentos sociais populares, como as Ligas Camponesas, provocou a reação de setores dominantes e conservadores da política e da sociedade. Essa reação desencadeou o golpe em 1964 e a implantação da Ditadura Militar no país, que vigora no período 1964-1985.

Esse novo período foi marcado pela consolidação do modelo de dependência econômica, aproximando o país ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Há um fortalecimento do ensino técnico rural, através dos projetos de extensão rural. Em relação à educação formal, há uma preocupação com o ensino técnico e profissionalizante³⁵, sendo a educação, tanto urbana como rural, concebida como “instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e consequente elevação da sua qualidade de vida”, tendo em vista a

³⁵ Quanto a isso, Nascimento e Collares (2005, p. 76) dizem: “O período de 1964 a 1971, foi marcado por profundas mudanças históricas, que foram significativas e envolveram [...] o período de Industrialização, o qual necessitava de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, principalmente que soubessem ler e escrever para poderem manusear máquinas industriais. [...] Entre 1964 e 1971, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5692/671, que reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Desse modo, a Lei n.5692/71 [...] tornou obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior”.

necessidade de preparação “das classes trabalhadora como exército de reserva para o processo produtivo” (Leite, 2002, p. 43-47). A reforma educacional instituída pela Lei nº 5692/71, que fixava diretrizes e bases para o então denominado “ensino de 1º e 2º graus”, deu o norte da educação no período.

Ainda de acordo com Leite, esse foco técnico e profissionalizante, levaria a um nivelamento entre a educação urbana e rural, o que romperia com a dicotomia cidade/campo, porém, apesar desse argumento, vamos encontrar nesse período iniciativas governamentais voltadas especificamente para a educação da população campesina, embora os objetivos estejam na formação técnica e profissionalizante. De acordo com Leite, a própria Lei 5.692/71 fala em peculiaridades regionais, “porém, restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos” (2002, p. 43-47). O que vem a ser afirmado por Elba Siqueira de Sá Barreto (1983) quando destaca que a Lei 5692/71 inspirada no modelo urbano, deixou a zona rural praticamente esquecida.

A referida Lei favoreceu a municipalização do ensino rural³⁶ ao possibilitar uma nova organização administrativa das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (Queiroz, 2004). Esse processo de descentralização consistiu numa verdadeira fatalidade para a educação rural, na medida em que a autonomia dos municípios, num contexto autoritário, principalmente o contexto da Região Nordeste que, historicamente submetido e dominado pelo poder das oligarquias, limitou-se à descentralização administrativa, ficando os recursos financeiros centralizados na mão do estado e da União, cuja liberação estava muitas vezes condicionados a grande burocracia administrativa e às injunções políticas que favoreciam os estados e municípios mais afinados com a filosofia da administração superior, federal ou estadual conforme o caso (Maia, 1983, p. 20-21).

Leite (2002) ainda destaca que a modernização idealizada na década de 1970 encontra no analfabetismo da população um verdadeiro obstáculo à conquista do “Milagre Brasileiro”³⁷. Como estratégia política para o enfrentamento daquilo que era considerado como uma “incurável chaga dentro da sociedade nacional” (Leite, 2002), emergem programas e projetos respaldados pelos planos de educação propostos para as décadas de 1970 e 1980. Destacamos o *Movimento*

³⁶ Queiroz (2004, p. 147) destaca que “Anteriormente aos experimentos da metade dos anos setenta, nem o MEC e nem as secretarias estaduais de educação haviam realizado trabalhos sistemáticos com o ensino básico rural. As experiências envolvendo o ensino rural voltavam-se, preferencialmente, para a educação informal de adultos e jovens. As crianças – em particular as do ensino básico – não eram prioridade nas políticas educacionais, ainda que estados, municípios e a própria iniciativa privada mantivessem suas redes de ensino básico no meio rural”.

³⁷ A expressão “Milagre econômico brasileiro”, ou simplesmente “Milagre brasileiro”, tem sido utilizada na História, na Economia e na Política brasileira para se referir ao período de grande crescimento econômico vivido pelo país no contexto da Ditadura Militar, mais especificamente entre 1968 e 1973, período também conhecido como “anos de chumbo”, pela forte repressão implementada pelo governo, com vários assassinatos de lideranças políticas de esquerda, sobretudo estudantes.

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Nordeste (EDURURAL), ambos alinhados a lógica do capitalismo dependente.

2.4.5 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): estratégia de alfabetização conservadora

O Mobral foi criado pela Lei n. 5379 de 15 de dezembro de 1967, durante a ditadura militar, mas implementado apenas em 1970. Para Borba (1984) o MOBRAL representa uma ação do Estado para combater o problema do analfabetismo na perspectiva de promover a alfabetização funcional, principalmente da população mais pobre do país, constituída em sua maioria pelos camponeses. Souza e Cabral Neto (2004) apontaram, com base no Censo Demográfico, que em 1960, uma taxa de 39,6% da população com mais de 15 anos era analfabeta e desse percentual a maior parte encontrava-se no meio rural, o que leva Maria Aparecida Queiroz (2004) a afirmar que o MOBRAL teve um grande alcance no meio rural. Destaco que essa política foi conduzida pelos militares que, ajudados pelos tecnocratas e pelo capital internacional, trabalharam no sentido de “coibir” qualquer tentativa de educação que promovesse uma organização social emancipada e reivindicativa, proibindo todas as ações de educação popular emergentes até então e apoiadas pelo governo de João Goulart como, os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinham como proposta para além da alfabetização, a conscientização política da população para a sua saída da condição de massa de manobra, principalmente da condição de massa de manobra eleitoral⁸.

Desse modo, para Borba (1984) o Mobral representou uma política educacional intrinsecamente vinculada ao movimento desenvolvimentista com fins econômicos e traduzia uma política estreitamente ligada à concepção de alfabetização da UNESCO à época para quem alfabetizar consiste em formar a mão de obra subutilizada para participar da cadeia produtiva. Por falta de recursos, o Mobral é extinto em 1985. As ações educativas e a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente, passam a ser geridas pela Fundação Nacional para Educação de

⁸Quanto a essa questão, Queiroz (2004, p. 148-149), ao discorrer sobre o Mobral, esclarece que: “O movimento teve sua matriz consolidada em circunstâncias nas quais muitos direitos constitucionais e civis, inclusive o voto estavam suspensos. Apesar de não haver eleições aos cargos do Executivo Federal, para as prefeituras das capitais de estados e para os municípios considerados de segurança nacional – instâncias hidrominerais –, não era descartada a importância da educação de adultos para formar futuros eleitores. Implícita ao interesse de alfabetização dos jovens e adultos estaria a finalidade de habilitar os analfabetos ao voto nas possíveis eleições diretas. Continuava importante para o governo alfabetizar o “pobre”, presumível eleitor dos aliados do regime político”.

Jovens e Adultos – Fundação Educar, criada pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, que redefiniu os objetivos do Mobral (Brasil, 1985).

2.4.6 O EDURURAL e a expansão da rede escolar no meio rural do Nordeste

Na mesma linha de raciocínio educacional e econômico emerge, em 1980, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural), que teve duração até 1987. Para Queiroz (2004), o Edurural foi um programa que resultou de acordos de cooperação técnica e financeira entre o Brasil e as agências multilaterais como o Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Tinha por objetivos, segundo o Decreto que o instituiu, o de nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980, “a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e municipais do Nordeste, embora sua idealização e concepção estivessem a cargo do MEC e do Banco Mundial.

Segundo Queiroz (2004) a principal finalidade desse programa era oferecer apoio administrativo aos municípios para uma melhor gestão da educação básica nas áreas rurais. Além disso, o Edurural, ao ofertar apoio ao ensino rural do Nordeste, traduz-se numa “política de intervenção do governo federal na área, numa tentativa de redistribuir recursos com o fito de compensar as extremas diferenças entre os pólos e as regiões mais e menos desenvolvidas do país” e “compensar a concentração das atenções e das verbas estaduais voltadas prioritariamente para implantação da escola de 1º grau preconizada pela Lei 5692/71, cujo modelo eminentemente urbano”, só tem condições de por em prática no contexto urbano (Sá Barreto, 1983, p. 46).

Devido aos problemas sociais no campo, que desencadeou um crescente êxodo rural e inchaço das cidades, o programa também buscava a “ruralização” da educação destinada à população camponesa, que fortaleceu ainda mais as iniciativas do Edurural como proposição na promoção do desenvolvimento rural integrado (Souza e Cabral Neto, 2004). Nesse sentido Leite (2002, p. 51) esclarece que

Com base num currículo diversificado e apropriado à realidade sócio-cultural-produtiva das minirregiões onde se localizavam as unidades escolares atendidas pelo Edurural, esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre a educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural e, a partir daí, criar uma “autonomia”

pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos enfatizando a realidade campestre.

Porém, apesar de, em tese, haver uma preocupação com a educação para as populações campestres e ter, de certa forma, contribuído (na maioria das vezes de forma desvirtuosa e precária³⁹) para o planejamento, assistência técnica e administrativa do setor educacional dos municípios, da expansão e melhoria da rede física das escolas rurais, para a construção das propostas curriculares, capacitação de recursos humanos e apoio ao educando, o Edurural é criticado principalmente pelos seus objetivos aparentes e, sobretudo, pelos “ocultos” voltarem-se para atender as prerrogativas desenvolvimentista e econômicas. O que realmente se constata na realidade é que, “A orientação oficial para o campo econômico tem sido voltada para adaptar o setor primário às novas exigências do modelo capitalista avançado, o que se traduz por uma política de modernização da agricultura do Nordeste, que matem o seu caráter eminentemente conservador” (Sá Barreto, 1983, p. 48).

Sobre o impacto do Programa Edurural, Rose Neubauer da Silva, Claudia Davis, Yara Lúcia Espósito e Guiomar Namó de Mello (1993, p. 7), avaliam que a concepção de políticas como esta fracassaram justamente por recusar-se a colocar o dedo na ferida, privilegiando o periférico, menosprezando o âmago da questão e os condicionantes estruturais, contribuindo assim para o estado de miséria, descaso e abandono da população e da educação rural. Para as autoras, a transformação do quadro precário da educação rural só seria possível se as políticas públicas atuassem sobre os condicionantes mais amplos da sociedade já que estes acabam definindo os limites do ensinar e aprender na realidade rural.

2.4.7 Educação no meio rural anos 1990: alinhamento à lógica das reformas neoliberais

Calazans (1993, p. 33) ainda destaca que no período entre 1975 a 1979 o Ministério da Educação e Cultura, através do seu II Plano Setorial de Educação, colocou como pauta, através de

³⁹ Quanto a isso, Silva, Davis, Espósito e Mello (1993, p. 8) esclarecem que “No que diz respeito à educação, verbas foram alocadas, entre outras medidas, para a construção de escolas, treinamento de professores, suprimento de merenda escolar e produção de material de ensino-aprendizagem, medidas sem dúvida necessárias e sem dúvida também tornadas inócuas pela forma como foram suplementadas. Construíram-se escolas em terras de aliados políticos, forneceu-se transporte para a merenda escolar nos melhores moldes do clientelismo; treinaram-se professores sem conhecer a identidade e seu saber fazer, suas incertezas e receios, seu modo de pensar e atuar na vida e na profissão; produziu-se material didático (como livros e cartilhas rurais) sem clareza das alterações que se faziam necessárias, nos materiais já disponíveis, para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Modificaram-se, assim, aspectos importantes – mas não essenciais – das velhas produções: imagens e temáticas que tão-somente imprimiram, nos livros, a marca da região. Assim, como parece ser a regra desta realidade, o apregoado pelo Estado acabou sendo prontamente desviado para atender a outros interesses, gerando dividendos políticos importantes para os coronéis e ganhos marginais para a educação no meio rural”.

suas diretrizes e objetivos, a educação rural, criando condições para o desenvolvimento de programas que, via educação, contribuíssem para melhorar as condições de vida das populações camponesas. Com o financiamento do Bird foram criados programas de educação e treinamento de mão-de-obra como o Polonordeste, Poloamazonica e Polocentro. A autora também destaca que em 1976 o MEC juntamente com o PNUD/Unesco promoveu cursos de formação para educadores do meio rural e, em 1980, através do III Plano de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), criou programas destinados para as áreas camponesas. Aqui inclui-se o Pronasec, o Promunicípio e o Edurural, já destacado nesse texto. Quanto a essas políticas gestadas para a educação rural, Calazans (1993) sublinha que o ideário de um projeto educacional voltado para o trabalho e ingresso consciente do sujeito no processo político gera discordância entre seus pensadores e promotores, portanto, a concepção desses programas no setor público não era consenso, principalmente pela influência das agências internacionais de fomento, que, por financiarem muitos desses programas, feriam a autonomia do Estado Nacional na gerência dessas políticas (Calazans, 1993). A educação para as populações camponesas seguiram na década de 1990 o mesmo fio condutor das políticas dos anos 70 e 80, destacando seu maior alinhamento à lógica e financiamento das agências multilaterais. Bezerra e Bezerra Neto (s/d) pontuam a investida do Banco Mundial a partir da década de 70 nos países do chamado “Terceiro Mundo”, principalmente na área educacional cuja lógica assentava-se na crença da educação “não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de capital humano” (Bezerra & Bezerra Neto, s/d, p. 8). Havia uma atenção especial do Banco Mundial nas áreas menos desenvolvidas, marcadas pelas desigualdades sociais e pela concentração de populações camponesas. O objetivo era modernizar o campo e para isso ampliou-se os empréstimos destinados às áreas rurais com foco na agricultura e educação. No Brasil, a região Nordeste tornou-se uma área prioritária de intervenção, assim, “no período de 1975 a 1984, os principais programas propostos eram direcionados para os pequenos produtores rurais da região Nordeste” (Bezerra & Bezerra Neto, s/d., p. 7).

Dessa investida surge o Projeto Nordeste cujas áreas prioritárias de ação concentravam-se na “produção, comercialização, agroindústria, saúde, saneamento básico e educação” (Idem). Os autores pontuam que é na década de 1990 que o Projeto Nordeste, por meio de empréstimos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, vai dedicar sua maior atenção especificamente na área de Educação, justamente pela precária situação educacional do Nordeste que dificulta atender a universalização da educação básica e combate ao analfabetismo, determinações estabelecidas na

Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990, e assumidas pelo Brasil. Neste contexto em que se dá a implementação de propostas neoliberais no Brasil, sobretudo durante os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), assiste-se uma grande reforma do estado e, no bojo destas reformas, implementa-se uma grande reforma educacional, baseada na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 2006, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em legislação complementar.

2.4.8 O Programa Escola Ativa (PEA): uma proposta para as classes multisseriadas

Neste contexto histórico, as áreas rurais eram aquelas que concentravam um quadro atenuado de desigualdades sociais e educacionais, principalmente na região Nordeste. Neste contexto, mais um “pacote” é trazido para atender a educação das populações camponesas. Trata-se do “Programa Escola Ativa” (PEA), introduzido no Brasil, com financiamento do Banco Mundial, que tomou como referência o “Programa Escuela Nueva” (PEN) desenvolvido na Colômbia desde 1975. Segundo Gonçalves (2007, p. 1),

Desde a década de 1990 o PEN parece refletir perfeitamente a orientação do Banco Mundial para o combate à pobreza e para a reforma educacional na América Latina, pois trata-se de um programa que investe na educação dos mais pobres entre os pobres, ou seja a população rural dos países latino-americanos.

O PEA é um programa baseado na experiência colombiana “Escuela Activa”, considerada pelos organismos multilaterais (Unesco, Banco Mundial e Unicef) como uma referência internacional para o fortalecimento da qualidade da educação rural⁴⁰. Implementado no Brasil em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi uma das ações do Projeto Nordeste, depois coordenado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), através do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FNDE) e, em 2008, passa a ser gestado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculado à Coordenação Geral de Educação do Campo e não mais financiado pelo Banco Mundial (Bezerra & Bezerra Neto, s/d). Passou a compor o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” criado pelo Governo Federal em 2007, em que através do Plano de Ações Articuladas (PAR), os municípios fazem adesão ao programa. O programa foi extinto em 2012, dando lugar ao Programa Escola da Terra.

⁴⁰Santos, F. J. (2015) afirma que esta experiência é atualmente difundida em mais de 40 países, com apoio do Banco Mundial.

Inicialmente, o PEA concentrava-se nos estados da região Nordeste, e, sob a coordenação da Secad, é ampliado para todos os estados do Brasil. O PEA voltou-se para melhorar a qualidade da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, uma vez que a maioria das escolas do campo brasileiro é constituída por esta forma de organização escolar, e o número de matrículas na educação do campo revela o grande quantitativo de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da Educação Infantil nesses espaços. As classes multisseriadas caracterizam-se como um tipo de organização escolar que reúne alunos de várias “séries”/“ano” escolar e idades num mesmo espaço, e tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias e anômalas as suas singularidades.

A estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade de condições infraestruturais e de recursos pedagógicos, além do isolamento, da sobrecarga e precarização do trabalho dos professores, situação que tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões e alimentado a representação negativa quanto à qualidade da educação oferecida nesse contexto. (Moura & Santos, 2012a; Santos & Moura, 2010). O discurso da falta de qualidade da educação oferecida nas classes multisseriadas tem sido o argumento do Estado, de gestores educacionais, professores, e até mesmo de famílias dos alunos para legitimar a extinção dessas classes, através do seu fechamento.

De acordo com Lage & Boehler (2013), cerca de 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil está nas classes multisseriadas, um total de 1.469.152 alunos. Segundo as autoras, o Censo Escolar de 2012 indicava que das 73 mil escolas do campo, mais de 56 mil possuíam classes multisseriadas. Em 2016, o quantitativo dessas classes multisseriadas nas escolas do campo brasileiro somava 91.777 turmas (Brasil, 2016f).

Apesar desses números e realidade, as classes multisseriadas representam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais que infelizmente tem negligenciado as suas formas de existência e encontrado como solução a esse desafio, a gestão de políticas como a nucleação e transporte escolar (Moura e Santos, 2012a). O resultado dessas políticas tem sido o esvaziamento do campo, já que a última década foi marcada pelo fechamento de um grande número de escolas do campo. Segundo Fábio Santos, o encerramento das escolas do campo está diretamente associado à qualidade da educação ofertada nas classes multisseriadas como também na luta pela sua permanência no campo brasileiro (Santos, F. J. 2015). A extinção das classes multisseriadas representa a extinção da maioria das escolas do campo do Brasil. Entre 1997 e 2016, o número de escolas rurais no país reduziu-se de 137.599 para 63.049, o que implicou no

fechamento de 74.550 escolas, sendo que 67.121 delas atendiam matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁴¹, em sua maioria compostas de turmas multisseriadas. (Brasil, 1997b; Brasil, 2016f). Segundo o MST, só em 2014, cerca de 4.084 escolas do campo foram fechadas no Brasil, sendo na região Nordeste a maior incidência (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2015).

Essa situação mostra a ineficiência dos pacotes anteriormente implantados, que não conseguem dar conta da realidade do campo brasileiro. O livro *Panorama da Educação do Campo* publicado pelo governo federal através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007 (Brasil, 2007d), revela a precariedade da educação oferecida aos povos do campo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, o que nos faz por em cheque programas como a “Escola Ativa”.

Nesse sentido Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015, p. 50) questionam: “Por que anunciamos o PEA como um pacote educacional? Porque desde sua origem ele mantém características de uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigida”. O PEA começou a receber diversas críticas em 2004, principalmente pela distância epistemológica dos seus fundamentos e aqueles defendidos pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, expresso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo de 2002 (Brasil, 2002). Em 2008, agora sob a Coordenação da Secad, o PEA é reestruturado. Porém, apesar disso, em 18 de abril 2011, o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC)⁴² emite uma Nota Técnica (Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC], 2011), com base em estudos e amplas discussões com diversos segmentos que respondem pela Educação do Campo, sobre o PEA, criticando a inadequação desse programa às questões que tocam as concepções e princípios do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo protagonizados pelos movimentos sociais e demais intelectuais orgânicos que lutam por uma Educação do Campo. Assim, questiona:

Como um Programa voltado apenas às escolas multisseriadas, que é um tipo de escola do campo, é assumido pela SECAD/MEC como uma ação prioritária para a educação básica no campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar? Diante do montante de financiamento (Programa com o maior montante), da abrangência do Programa e, da real demanda da educação do campo, será este programa uma ação prioritária para concretizar as diretrizes operacionais da Educação do Campo, no que diz respeito a “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”? Essas questões nos

⁴¹Corresponde ao atual “primeiro ciclo do ensino básico” em Portugal.

⁴²Abordarei sobre o FONEC mais adiante.

levam a subsidiar a presente nota técnica para enfrentar a situação problema (Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC], 2011, p. 6).

A referida Nota Técnica vai pontuar que o PEA, diante do contexto das classes multisseriadas, foi inoperante devido a diversos fatores dos quais destacamos, a origem exógena do programa, com financiamento e direcionamento dos organismos multilaterais, com ações compensatórias e assistencialistas que não conseguem enfrentar as contradições da realidade campesina e nem assumir as reais necessidades da Educação do Campo e nem melhorar a qualidade da educação nas classes multisseriadas, pois,

Frente às avaliações da própria Secad/MEC, os problemas advêm da base das escolas multisseriadas que possuem estruturas precárias, professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo. Além disso, é alegado que as Secretárias Estaduais e Municipais são muito limitadas frente às necessidades destas escolas e de implementação do Programa. Em relação à sua própria atuação, a SECAD se refere ao atraso do material didático e *kits* pedagógicos para que a metodologia do programa possa ser efetivada. (FONEC, 2011, p. 4).

Ademais, as críticas recaem também sobre a base epistemológica e teórica do PEA assentadas nas pedagogias liberais/neoliberais/neoconservadoras que se distanciam das concepções críticas e libertadoras de se pensar a educação e que constituem a base epistemológica do Movimento Por uma Educação do Campo.

Liberalismo, Escola Nova (John Dewey), Construtivismo (Piaget) expressas nas formulações da Unesco com as teses pós-modernas, dos quatro pilares da educação, entre os quais o “aprender a aprender”. Estas teses vêm influenciando a educação no Brasil desde a década de 20 e têm merecido severas críticas. [...] Atualmente, também baseadas nas “teorias do aprender a aprender” e no neoconstrutivismo (Piaget). Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos (FONEC, 2011, p. 6).

Dentre as diversas críticas apontadas pelo FONEC a este programa sublinhamos: a avaliação quanto ao impacto do programa que, então, em 15 anos de execução não conseguiu atingir seus objetivos “sem demonstrar avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo”; a perspectiva alienadora do programa que ao centrar-se na neutralidade técnica e por ser uma ação meramente metodológica não tensiona os determinantes e condicionantes sociais, políticos e econômicos que influenciam diretamente na qualidade da

educação, o que impacta diretamente na formação dos educadores “voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender”; e, principalmente, a sua perspectiva delegada, de cima para baixo, que não envolveu os Movimentos de Luta Social do Campo e seu referencial de educação voltado para a formação omnilateral, através de suas experiências acumuladas no campo educacional em áreas de reforma agrária, como também comprometeu a autonomia das universidades nas propostas de formação dos educadores ao limitar sua atuação ao desenho de formação proposta pelo programa centrado na racionalidade técnica trivializando as dimensões política e científica (FONEC, 2011).

Na mesma linha, Ribeiro (2011) tece críticas ao PEA pontuando que o programa alinha-se à concepção de gestão e descentralização proposta pela LDB, que prevê formas de gestão do trabalho pedagógico ancorados nos princípios de flexibilidade e autonomia. Nesse sentido a autora afirma que é

Lícito pensar, de modo a desenvolver um Programa que invade a caminhada do Movimento Camponês na contramão de sua proposta pedagógica, que a descentralização e a autonomia, apregoadas por este Programa, signifiquem uma estratégia neoliberal de retirada do Estado, no que tange à função social de responder pela oferta e manutenção da educação pública (Ribeiro, 2011, p. 28).

Ribeiro (2011) ainda sublinha que devemos fazer uma leitura do contexto econômico e social em que o Programa emerge, principalmente do contexto do campo brasileiro, que para ela é marcado pelas profundas desigualdades sociais e, sobretudo, pela sua ligação intrínseca e atendimento à ordem produtiva aos organismos multilaterais e aqui no Brasil, especificamente, a serviço do projeto de sociedade, de campo e educação defendido secularmente pelos latifundiários, representados na atualidade pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA)⁴³, que de forma organizada tem voz nos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, contribuindo para o direcionamento das políticas inter-setoriais, de caráter compensatório e assistencialista, destinadas à população campestre e o favorecimento da lógica apregoada pelo agronegócio.

Tentando superar esta lógica que invadia as escolas do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo exigiu o fim do Programa Escola Ativa, que foi extinto em 2012, após algumas

⁴³A CNA foi criada em 1951 com o nome de Confederação Rural Brasileira (CRB). Foi reconhecida pelo governo federal, por decreto datado de 1964, quando passou a se chamar Confederação Nacional da Agricultura (CNA). Em 2001, por ocasião do seu cinquentenário, passou a se chamar Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, mantendo a mesma sigla, CNA. A partir da década de 1990, progressivamente, a CNA foi incorporando membros vinculados à União Democrática Ruralista (UDR), criada por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, nos anos 80, para barrar o avanço da reforma agrária. Após as conquistas dos ruralistas na Constituinte promulgada em 1988, e entendendo que as ameaças ao direito de propriedade estavam afastadas, verificou-se uma desmobilização entidade. (Fonte: <http://www.cnabrasil.org.br>).

reformulações que já haviam feitas em 2008 por pressão do FONEC. Em seu lugar, o Governo Federal formulou o Programa Escola da Terra, que tem sido implantado muito lentamente desde 2013⁴⁴.

2.5 Da Educação Rural à Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas

Destarte, diante do exposto anteriormente, considero que, especificamente tratando da educação escolar dos povos do campo, a investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma Educação *do/no* Campo. Menezes -Neto (2009, p. 25-26) argumenta que

[...] as relações sociais no campo brasileiro, neste novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo do Brasil, é considerado retrógrado. [...] Assim, o modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio, apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste.

Portanto, o que se verifica até aqui é o fato de que as políticas do Estado brasileiro para a educação da população camponesa constituíram-se historicamente em ações compensatórias, assistencialistas, anômalas às reais necessidades, singularidades e modos de vida dos povos do campo. Políticas que sempre estiveram atreladas a interesses das classes dominantes, detentoras do poder, do capital econômico e cultural, e que serviram na verdade para reprodução e legitimação das desigualdades sociais e econômicas presentes no campo, como também aliam-se às estratégias para manter um grande contingente da população na condição de “massa de manobra” e permanente alienação política. Destaco também que tais projetos e programas desenhados para a educação rural fortaleceram o alinhamento das políticas educacionais locais às prerrogativas da teoria do capital humano⁴⁵ e das determinações “impostas” pelo capital estrangeiro. Calazans (1993, p. 27), nesta mesma linha de crítica, já sublinhava que os programas e projetos educacionais implantados no Brasil na verdade constituíram-se em

⁴⁴ Mais adiante, ainda neste capítulo, abordarei sobre o Programa Escola da Terra.

⁴⁵Para uma melhor compreensão da Teoria do Capital Humano, ver Schulz (2012).

Pacotes que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptação de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimação de tais programas aos trópicos.

O resultado dessas investidas e políticas alienígenas e urbanocêntricas só conseguiram reproduzir historicamente as mazelas que vitima secularmente as populações camponesas e, na área educacional, contribuíram para reproduzir as desigualdades educacionais entre o campo e cidade como mostra o documento *Panorama da Educação do Campo* (Brasil, 2007d), aqui já referido, sendo inoperantes na promoção de uma escola voltada aos interesses dos sujeitos do campo. O diagnóstico da Educação do Campo apresentado neste documento revelou questões importantes para se pensar a qualidade da educação ofertada aos sujeitos do campo, que dentre outras, destaca:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (Brasil, 2007c, p. 8).

Ainda, o referido diagnóstico após analisar todas as questões acima pontuadas de forma mais densa, conclui que os dados e indicadores apontam para as carências na infra-estrutura escolar e nas condições de oferta educacional no campo. Os indicadores evidenciam a grande desvantagem quanto ao acesso à educação entre as populações urbanas e rurais. Por isso, mudar o panorama da educação no campo é um dos maiores desafios educacionais que o Brasil tem pela frente, pois, conforme o diagnóstico referido, é preciso caminhar na construção de

[...] uma política educacional nacional que assegure a esses brasileiros o direito a uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, respeite a diversidade cultural e reconheça a realidade diferenciada do campo, de forma a garantir o atendimento adequado das

necessidades educativas das pessoas que ali vivem e trabalham, constitui-se um imperativo para o desenvolvimento sustentável, com inclusão e justiça social (Brasil, 2007d, p. 41-42).

Desse modo, podemos questionar a quem realmente serviram as propostas de Educação Rural que historicamente foram desenhadas para os camponeses. Segundo Fernandes e Molina (n/d, p. 10), “A origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. A Educação Rural não contribuiu efetivamente para a qualidade de vida e emancipação do camponês. Primeiro, porque ele foi excluído enquanto autor político desse processo, tendo em vista que os programas e políticas constituíram-se por reformas delegadas, gestadas sempre de cima para baixo, ficando o camponês a mercê das ingerências políticas e de projeções para suas vidas pensadas pela elite e a classe política dominante.

Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como recursos humanos. [...]

A origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. (Fernandes e Molina, n/d, 10).

Segundo, as propostas da Educação Rural nutriram-se por uma concepção liberal de educação em que “a política educacional não poderia romper com as forças que precisam dela para se perpetuar, a sociedade brasileira exigia uma população dócil, obediente e analfabeta e que as ideologias estavam sendo capazes de produzir” (Freire, 1993, p. 237). Ademais, segundo a autora, uma educação que se voltou para “um capitalismo dependente, ambíguo e selvagem, com vantagens apenas para poucos – os das camadas dominantes – tendo para isso que interditar a escola para muitos – os das camadas dominadas” (idem), perpetuando a função da educação enquanto reprodutora das relações sociais de dominação. Uma educação que vai na contramão daquela pensada a partir da lógica do movimento camponês já que tem se

Prestado a disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbanos, anulando, dessa forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou

seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, cultura e artes (Ribeiro, 2011, p. 25).

Nesse sentido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) afirmam que a educação que tem sido chamada de “Educação rural”, “Educação no meio rural” e “Educação para o meio rural” não serve aos interesses dos camponeses. Assim, em contraposição à Educação Rural, o MST e outros movimentos sociais do campo vêm construindo a Educação do Campo:

A diferença entre as duas são substanciais. Enquanto Educação do Campo deve politizar, conscientizar, formar, questionar, analisar ou criticar visando transformar e revolucionar, a educação rural e educação nas cidades visam ensinar a manter a sociedade que aí está posta, reproduzindo ideias, posições, conhecimentos e pensamentos que, do ponto de vista revolucionário, não contribui para mudar a sociedade, a política, a economia, a cultura, as ideias e sim manter o que está posto. (Brandão, 2015, p. 3)

Essa consciência vai nutrir a construção de um paradigma de educação oriundo das várias lutas e experiências educativas dos vários movimentos camponeses e populares que construíram uma história de resistência e luta frente ao projeto de sociedade hegemônico. É nessa trajetória dos movimentos sociais que encontramos o alicerce e gênese do “Movimento Por uma Educação do Campo”, melhor detalhada a seguir. Para Ribeiro (2011, p. 24).

A educação do campo é uma proposta que vem sendo construída pelo e no Movimento Camponês. Este é uma unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo. Integram este Movimento a Via Campesina-Brasil, os sindicatos e as federações filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura [...]. No Brasil, a Via Campesina congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) [...] As sementes do movimento Por uma educação do campo são lançadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) quando a longa espera dos agricultores para serem assentados impõe a necessidade de pensar a escola para os seus filhos.

Portanto, historiarei adiante sobre o papel dos movimentos sociais na construção do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo para que possamos compreender a sua gênese, filosofia e epistemologia da *Educação do Campo*, sua proposta político-pedagógica.

2.5.1 O papel dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo

O *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* é fruto do acúmulo de diversas experiências políticas, educativas e pedagógicas construídas historicamente pelo conjunto de movimentos populares do Brasil que, desde a época do Brasil-Colônia, mobilizam-se para a construção de alternativas contra-hegemônicas ao modelo de sociedade excludente, que tem marcado o Brasil secularmente. Arlete Ramos dos Santos (2013, p. 35) sublinha que desde os primórdios de nossa colonização é possível se destacar movimentos contra opressão e dominação, protagonizados pelos indígenas, pelos negros escravizados, pelos quilombos, bem como diversas iniciativas e lutas pela nossa independência. Para a autora “Basta recorrer à história brasileira para ter conhecimento do grande contingente de pessoas que se uniram em torno de objetivos comuns, constituindo assim, os movimentos sociais do Brasil”. Destacamos a perspectiva contra-hegemônica desses movimentos quando a entendemos a partir da concepção de Gramsci, traduzida por Molina e Jesus (2010, p. 30-31), como,

[...] uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo. Neste movimento, considera fundamental a dimensão da cultura e da educação, permitindo que a classe trabalhadora adquira a capacidade de produzir uma mudança social radical pelo poder transformador das ideias, a elaboração e difusão na sociedade de uma nova filosofia e visão de mundo, elaborando a crítica à barbárie da sociedade do capital.

A história do campesinato brasileiro mostra que historicamente o camponês foi excluído enquanto identidade social e da participação política do pacto político da sociedade brasileira. Para José de Souza Martins (1986) trata-se de uma exclusão ideológica “tão profunda e tão radical, que alguns dos mais importantes acontecimentos políticos da história do Brasil são camponeses” (Martins, 1986, p. 25), revelando assim uma forte reação política dos excluídos, ainda que nem sempre de forma organizada e sistemática. Nesse sentido, Silva M.S. (2006, p. 64) vem ressaltar que “Esse resgate histórico se faz necessário num país onde cada vez mais se descarta o passado, mais rapidamente perde-se a visão de totalidade, da tradição camponesa como pilar da identidade dos povos do campo”. Ainda para Martins (1986) é preciso inserir o protagonismo do camponês e dos movimentos por ele liderados na história oficial. Quanto a isso, Maria Socorro Silva afirma que

[...] os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, por isso, que sentimos necessidade de recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram ao longo da nossa história. (Silva, M. S., 2006: 60).

Destarte, Martins (1986) sublinha que a história brasileira precisa se libertar de seu caráter eminentemente urbano, quando veicula a visão de mundo somente daqueles que participam do pacto político. Movimentos como os quilombos, Canudos (1893-1897), a Guerra do Contestado, ocorrido entre 1912-1916, no Sul do Brasil, a Revolta do Formoso, ocorrida na década de 1950, no estado de Goiás, as Ligas Camponesas, nas décadas de 1940-1960, no Nordeste, dentre outros, foram importantes no processo de ocupação no campo político, social e educacional dentro do Estado e da sociedade pelos camponeses (Martins, 1989). Desse modo, trabalhar no sentido de recuperar a “memória histórica” dos movimentos do campo contribui para “o resgate dos fundamentos e a socialização das práticas existentes que evidenciam elementos e dimensões que estiveram presentes nas práticas da educação popular” (Silva, M. S., 2006, p. 61).

Isso se justifica quando consideramos que a identidade da escola do campo dá-se a partir de sua íntima relação com os movimentos sociais do campo e com sua tradição pedagógica e, ao reconhecermos a importância da “dimensão educativa dos movimentos sociais do campo e o papel estratégico desses movimentos, como expressão organizada da sociedade civil, reconhecemos os desafios que trazem para a construção de uma política pública de educação”. (Silva, M. S., 2006, p. 63-64). Diante desses pressupostos, destacamos o pensamento de Roseli Caldart (2004, p. 2) quando ressalta que a lógica de ancoragem de um sistema público de Educação do Campo deve ser construída no seio dos Movimentos Sociais do Campo e não pelo Estado, até porque,

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos Movimentos Sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

Maria Socorro Silva (2006) destaca a importância do protagonismo histórico dos diferentes Movimentos Sociais do Campo para que possamos compreender a contribuição pedagógica que estes trazem para a Educação do Campo. A autora, ao historicizar a presença e a ação destes movimentos no cenário brasileiro da segunda metade do século XX, os agrupa em períodos/tempo

de acordo com o tipo de aprendizagem que eles proporcionaram e proporciona para a construção da Educação do Campo: “Nosso recorte tem quatro tempos de aprendizagem: o aprendizado da *liberdade*, o aprendizado da *perseverança*, o aprendizado da *autonomia* e dos direitos e o aprendizado da *diversidade*, e é com esse olhar que percorremos a história” (Silva, M. S., 2006, p. 65, grifo meu).

Assim, nos *tempos de aprendizado*, Silva (2006) destaca os Movimentos de Educação Popular, tais como: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) e a Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler; os Movimentos da Ação Católica (como a Ação Popular, a Juventude Operária Católica) e os Movimentos Sociais do Campo (como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - Ultrab, as Ligas Camponesas e o Movimentos dos Agricultores Sem Terra - Master. Na concepção da autora, esses movimentos desenvolveram práticas educativas e uma concepção de educação direcionados para as classes populares e as minorias representadas, e atuaram no plano político, cultural e educacional como estratégia desses segmentos nos processos de luta pela cidadania. Silva, M. S. (2006), ainda sublinha os ensinamentos e lições desses movimentos que serviram de ancoragem política, pedagógica e fundamento epistemológico para o Movimento Por uma Educação do Campo no seu processo de constituição e legitimação, conforme abaixo destacados.

a) *Educação como formação humana*. Aqui o ser humano é compreendido em sua totalidade e no reconhecimento que somos seres históricos, situados culturalmente e, como seres inconclusos nos construímos no processo do devir.

b) *Educação como emancipação humana*. Essa lição sustenta-se no princípio de que a educação deve promover a desalienação do homem, através de mecanismo que os faça compreender dialeticamente os determinantes, condicionantes e contradições sociais e, através desse processo, situe-se historicamente, compreenda sobre as forças que o oprime e aliena e construa caminhos para a sua emancipação.

c) *Educação como uma ação cultural*. Aqui a educação extrapola sua ação de reprodução do capital cultural e simbólico que sempre impôs uma visão e concepção de mundo que excluiu o camponês, sua história, cultura e modos de vida. Da condição de sujeito do atraso, do jeca, do tabaréu e coitado, o sujeito do campo constrói sua história, produzindo repertórios de cultura, de produção e reprodução da vida, configurando sua identidade, assumindo-se como produtor de cultura. Essa premissa deu base para combater a educação rural como aquela delegada aos povos

do campo, concebida de cima para baixo, sem um diálogo e participação efetiva dos sujeitos do campo.

Na linha temporal construída por Maria Socorro Silva (2006) dialogamos agora com os Movimentos que produziram *lições de perseverança*. Os movimentos acima referidos constituíram e desempenharam seu papel político e educativo num momento marcado pela Ditadura Militar instituída no país em 1964, ocasião em que a educação nas áreas rurais foi marcada pelas ações extensionistas, já problematizada anteriormente. Esta foi uma época de proibições, cerceamento da liberdade e de expressão.

Nessa conjuntura, a autora destaca o papel de resistência dos movimentos que conseguem em plena Ditadura Militar ter “ousadia, resistência e militância”, promovendo articulações, formações de liderança e, principalmente, formação de base. Silva, M. S. (2006), ressalta o protagonismo nesse período dos movimentos progressistas da Igreja Católica como: Organizações sociais da igreja, Movimento Sindical Rural e a Pedagogia da Alternância. Tais movimentos contribuíram grandemente para a formação de coletividade e da utilização da arte como linguagem e estratégia educativa. Aqui destacamos o Teatro do Oprimido⁴⁶ que “priorizava a oralidade, a expressão corporal e o envolvimento do público, para estimular uma visão crítica daquele momento que o país vivia sem chamar a atenção do poder público” (Silva, M. S., 2006, p. 79).

O terceiro grupo de movimentos sociais destacados por Silva, M. S. (2006) militam no período de redemocratização do país, 1980, e contribuíram no *aprendizado da autonomia e luta por direitos*. Esse contexto é marcado pela vontade política da sociedade civil na luta pelos seus direitos e na sua participação no direcionamento e gestão das políticas públicas. Os movimentos sociais incorporam novas pautas às suas bandeiras, e aqui destacaram as questões contemporâneas como a identidade, diversidade e diferença, como também lutam contra os efeitos da globalização fortemente ancorada pelos pressupostos ideológicos do consenso econômico neoliberal (Sousa Santos, 2005), principalmente contra a submissão do Brasil aos imperativos dessa globalização. Aqui lutam e militam por uma globalização contra-hegemônica, entendida, segundo Boaventura de Sousa Santos, como,

[...] o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às

⁴⁶Teatro do Oprimido é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009). Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatral às camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo e do teatro. A sua origem remete ao Brasil das décadas de 60 e 70. O termo é citado textualmente pela primeira vez na obra *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, lançada originalmente em 1963, reunindo uma série de artigos publicados pelo autor, sistematizando pela primeira vez o corpo de idéias desse teatrólogo.

concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas. A globalização contra-hegemónica centra-se nas lutas contra a exclusão social (Sousa Santos, 2005, p. 7).

De acordo com Silva, M. S. (2006, p. 81), essa conjuntura vai impor aos movimentos sociais, à sociedade civil e ao campo da educação popular “repensar suas formas e instrumentos de intervenção no sentido de qualificação (tanto do ponto de vista ético político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais”, e, portanto, reconfigurar as formas de atuação dos movimentos sociais, principalmente na busca de autonomia diante do Estado (Snatos, A. R. 2013). Para Roseli Caldart (2009, p. 41-42) “Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. Assim, focalizaremos a nossa atenção no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pelo seu protagonismo na luta terra, pela reforma agrária e por ajudar a construir “um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”, e, sobretudo, por construir “uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele” (Caldart, 2004, p. 12).

O MST, segundo Bezerra Neto (1999), nasce das lutas pela terra realizadas no final da década de 1970, mas a sua fundação enquanto movimento organizado só se dá em janeiro de 1984, no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais, realizado no município de Cascavel, no estado do Paraná, no Sul do Brasil, reunindo trabalhadores rurais que tinham como bandeira a luta pela terra e, naquele momento, decidiram articular-se em torno do movimento nacional de luta pela terra. O grande lema desse encontro foi *“Terra para quem nela trabalha”*. Além desse lema, outras pautas diretamente associadas a ele foram constituindo o movimento, tais como: a luta por uma sociedade socialista, sem explorados e exploradores; a questão da reforma agrária com o lema *“Sem reforma agrária não há Democracia”*; os processos e a disposição de luta pela terra com o lema *“Terra não se ganha, se conquista”*. Em 1985 o MST realizou em Curitiba, no estado do Paraná, o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra cujo lema foi *“Ocupar é a solução”*, buscando afirmar a importância das ocupações de terras e de espaços políticos dentro do Estado para a construção de um novo projeto de sociedade almejado pelo movimento. Assim, no processo constituinte (1987-1988) o MST adotou como lema *“Ocupar, Resistir e Produzir”*, enfrentando e contrapondo-se a bancada ruralista que atuava no Congresso Nacional e que, segundo Bezerra Neto, “tentou de todas as formas impedir o avanço de conquistas sociais através da lei, sobretudo no tocante à Reforma

Agrária” (1999, p. 16). Buscando envolver os segmentos urbanos pela causa, o MST criou o lema “*Reforma Agrária, esta luta é nossa*” (Bezerra Neto, 1999). Ressaltamos que a luta pela terra é apenas uma das pautas da reforma agrária, que para o MST deve ser vinculada a outras políticas públicas que promovam a fixação qualitativa do homem à terra, como políticas de produção agrícola, financiamento, saúde, educação, etc.

De acordo Molina e Freitas (2011), o papel político dos movimentos sociais do campo, em destaque a luta e atuação do MST, desencadeou um processo de luta em torno da garantia dos direitos da população camponesa, principalmente aqueles relativos à terra e à educação. Esse processo de luta e organização deu origem a uma concepção de educação denominada “Educação na Reforma Agrária” e, posteriormente, ao Movimento Nacional conhecido por “Educação do Campo”, cuja origem está fincada na “luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária” (Munarim, 2011, p. 10).

Para Fernandes, I. L. (2014), a Reforma Agrária “representa para os movimentos sociais do campo a ideia de um desenvolvimento contrário ao desejado pelo Estado [...] e tem o campo como um lugar de oportunidades e com características próprias, não como um lugar de atraso tecnológico que necessita avanço” (Fernandes, I., L., 2014, p. 127). Roseli Caldart (2009) afirma ser a Educação do Campo uma política que tem como objeto de luta tanto o acesso como a qualidade da educação a ser ofertada aos trabalhadores. A educação aqui se constitui num instrumento valioso de empoderamento político e social dos sujeitos que, via uma educação crítica e transformadora, faz a crítica ao modo de conhecimentos dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento que atuam no sentido de construir referências próprias para a solução de problemas dentro de uma lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital, mas sim dos camponeses e para os camponeses. Nesse sentido, o Movimento Por uma Educação do Campo, segundo Molina & Freitas (2011) vem questionar a concepção de *educação rural* e a situação de abandono das escolas rurais pelo Estado brasileiro e coloca em evidência uma concepção de escola e de educação vinculadas

À construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na

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

Para Roseli Caldart (2009), a Educação do Campo não pode ser resumida a uma proposta de educação, e nem tão pouco a um ideário político pedagógico a ser conquistado; ela, “enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada, afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (Caldart, 2009, p. 40), e encontra-se no campo da práxis e da materialidade das coisas. É um projeto político e pedagógico que vai para além da escola e está comprometido com o debate sobre desenvolvimento, já que, segundo Maria Socorro Silva (2004, p. 1) “o modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil”. Para Fernandes e Molina (2004), a Educação do Campo, enquanto paradigma, transforma e apresenta o seu projeto de desenvolvimento territorial, pois a sua gênese vem dos processos de luta dos movimentos sociais, justamente, “para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo” (Molina & Freitas, 2011, p. 19). Ademais, a Educação do Campo vem como um contraponto “ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil” e está intrinsecamente vinculado “a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação”, como bem destacou Molina & Freitas.

Foram vários os movimentos e encontros que contribuíram para a constituição orgânica do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo. Em 1997, o MST, juntamente com a Universidade de Brasília (UnB), a UNESCO, a Unicef e a Confederação Nacional do Bispos do Brasil (CNBB), realizaram o *1.º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera)*. Esse encontro, realizado em Brasília, a Capital Federal, reuniu mais de 700 sujeitos comprometidos com a luta por uma educação do campo, como educadores de assentamentos rurais e representantes das Universidades. No I Enera foi consenso entre os participantes a necessidade de uma articulação em torno da educação do meio rural, principalmente pela situação precária da oferta e qualidade educacional neste espaço. Assim, no final do encontro, elegeu-se um grupo para assumir a coordenação em torno da construção de um projeto educacional para os sujeitos dos assentamentos da Reforma Agrária. Os *assentamentos* constituem-se num dos processos mais importantes da Reforma Agrária, pois é através deles que os sem-terra conseguem iniciar seu processo de conquista e direito à terra (Brasil, 2016a).

Assim, o processo de ocupação da terra é, sobretudo, uma conquista coletiva dos sujeitos do campo. Inicialmente ocupam uma terra improdutiva, monta seu *acampamento*, fase intermediária da ocupação; depois se consolidam os assentamentos e assim materializa o diálogo com o Estado. Para Fernandes (2001a, p. 1), a ocupação tornou-se uma importante forma de acesso à terra no Brasil e, segundo o autor, “Nas últimas décadas, ocupar latifúndios tem sido a principal ação da luta pela terra. Por meio das ocupações, os sem-terra espacializam a luta, conquistando a terra e territorializando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST” (idem). Ainda para o autor, a ocupação é uma estratégia política de afirmação do campesinato, dos modos de vida e produção da agricultura familiar e combate as relações trabalhistas de cunho capitalista nas quais a mais-valia reveste-se na forma de trabalho assalariado, onde o trabalho do camponês contribui para o empoderamento do patrão e, sobretudo, uma estratégia de sobrevivência dos sujeitos do campo. Ainda para Fernandes (2001a, p. 2-3)

A ocupação é, então, parte de um movimento de resistência a esses processos, na defesa dos interesses dos trabalhadores, que é a desapropriação do latifúndio, o assentamento das famílias, a produção e reprodução do trabalho familiar, a cooperação, a criação de políticas agrícolas voltadas para o desenvolvimento da agricultura camponesa, a geração de políticas públicas destinadas aos direitos básicos da cidadania.

Nesse sentido, nos processos de ocupação, o MST tem uma preocupação inicial de garantir a escola dentro dos acampamentos. Quando os acampamentos passam para a condição de assentamentos, essa preocupação amplia-se, já que uma das teses do movimento é a de que a luta sem educação não se caminha.

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo... (Morissawa, 2001, p. 239).

A premissa é a construção de uma escola que visa processos de escolarização, a partir de uma pedagogia crítica vinculada às finalidades ontológicas do projeto político pedagógico da

Educação do Campo, contribuirá na luta contra hegemônica para construção de um projeto de vida para os camponeses e a classe trabalhadora. Para o MST “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 1996, p. 6). Portanto, uma escola em que os conteúdos historicamente acumulados sejam instrumento importante para a leitura da realidade histórica e objetiva, da materialidade das coisas e seja capaz de construir possibilidades civilizatórias *para além do capital* (Mészáros, 2006). Desse modo,

A escola do campo pensada pelos movimentos sociais deve trazer a realidade vivida pelo camponês para a sala de aula para confrontá-la com os conteúdos sistematizados culturalmente, evidenciando a vida cotidiana do educando, visando o despertar de uma consciência crítica vislumbrando, entretanto perspectivas de mudança social emancipatórias (Lima, 2013, p. 1).

Segundo dados do MST, são mais de duas mil as escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2015). Escolas que representam e apresentam uma concepção de escola realmente vinculada a epistemologia da Educação do Campo enquanto paradigma e Projeto Político e Pedagógico. Destacamos como referência as Escolas Itinerantes, aquelas criadas para atender materialidade e condições objetivas de vida das crianças dos acampamentos, que, por viver em processo constante de deslocamento com suas famílias, por conta da luta pela terra, não teriam condições de estudar numa escola aos moldes de tempo e espaço tradicionais.

A Escola Itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou-se a sua organização a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para dar atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem-Terra, pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação – Divisão de Ensino Fundamental –, juntamente com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Rio Grande do Sul. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2001, p. 235).

As Escolas Itinerantes somam-se as outras experiências pedagógicas que buscam afirmar o camponês como sujeito de direito, como também construir uma proposta de escola que possa romper com o arcabouço da escola liberal, confrontando com o capital empresarial latifundiário, como também, une-se na “luta pela construção de uma sociedade não mais explorada pelo capital, mas uma educação empenhada em transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age e

utiliza da palavra como arma para transformar o mundo” (Silva, Oliveira, Moura & Souza, 2012, p. 1-2).

Para fortalecer a formação dos sujeitos dos assentamentos da Reforma Agrária, Molina e Jesus (2010, p. 29) sublinham que foi identificado no I Enera um conjunto de universidades que já tinha a Educação na Reforma Agrária em suas agendas e campos de atuação, “Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feita isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre o conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos”. Desse modo, reuniram-se na Universidade de Brasília (UnB), no dia 2 de outubro de 1998, os representantes da UnB, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp), mobilizados para problematizar e discutir sobre a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos.

Molina e Freitas (2011) destacam o papel importante dos movimentos sociais do campo nessa construção, pois “As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses” (Molina & Freitas, 2011, p. 23). Assim, a mobilização do I Enera produziu marcos importantes para promoção de políticas públicas vinculadas à Educação do Campo.

2.5.2 Educação do Campo: constituição no âmbito do Estado e das políticas públicas

Aqui destacamos a criação, em 1998, do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)*, pela Portaria Ministerial nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que institui este programa “com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento” (Brasil, 1998). A criação do Pronea deu-se em um contexto de intensos conflitos sociais no campo brasileiro, ocorridos entre os anos de 1996 e 1998, entre os quais se destaca o “Massacre de Eldorado dos Carajás⁴⁷. Assim, o Pronea pode ser compreendido, por um lado, como uma conquista dos movimentos sociais perante o Estado; e, por outro lado, como uma resposta ao Estado pelos conflitos sociais que se

⁴⁷ O Massacre de Eldorado dos Carajás consistiu na morte de dezenove sem-terra pela Polícia Militar do Estado do Pará, na região norte do Brasil, no dia 17 de abril de 1996. Cerca de 1.500 sem-terra que estavam acampados em uma fazenda no município de Eldorado dos Carajás decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora da desapropriação de terras. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local, porque estariam obstruindo a rodovia BR-155. Na ação, dezenove sem-terra foram assassinados. O episódio teve grande repercussão nacional e internacional.

intensificavam no campo. Posteriormente, o programa foi alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

O programa tem como público-alvo jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) ou por órgãos estaduais de terras, com parceria firmada com Incra. A finalidade maior do programa é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados (Brasil, 2011). Focado inicialmente na oferta de cursos de escolarização inicial, progressivamente o programa foi ampliando-se para cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores, inclusive licenciaturas e especialização *lato sensu*. Destarte, destacamos a importância do Pronera no campo de formação de educadores do campo, para atuarem nas escolas dos assentamentos e nas ações multiplicadoras dos seus projetos educativos. (Brasil, 2011).

O Pronera assume-se como uma garantia para ampliar as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa, quando atua no fortalecimento do mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas (Brasil, 2011). O programa é considerado uma das mais importantes políticas públicas para o meio rural e de Educação do Campo no âmbito do Estado, justamente porque ele atua como um indutor para outras políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. Ademais, se trata de uma política pública que busca executar “as práticas e de reflexões teóricas da Educação do Campo, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA” e não no Ministério da Educação (Brasil, 2011). Tem como importante fundamento de suas ações, “a formação humana como condição primordial para que os sujeitos do campo construam seu protagonismo e se constituam com sujeitos de sua história” (Brasil, 2011, p. 16). Molina e Jesus (2010, p. 30) ressaltam a importância da participação dos movimentos sociais do campo e a epistemologia dos princípios formativos oriundos das práticas educativas e de luta dos movimentos sociais, na constituição, consolidação, afirmação e êxito do Pronera, enquanto política pública da Educação do Campo, ao afirmar que “Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil” (Idem).

Quanto à contribuição do Pronera na formação dos sujeitos do campo, os dados disponibilizados na página oficial do programa indicam que ao longo de sua história o programa atendeu 167.648 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formou 9.116 no nível Médio, 5.347 alunos no Nível Superior, 1.765 pós-graduados em nível *lato sensu* e atendeu 1.527

estudantes no programa de Residência Agrária. Este atendimento deu-se através de 320 cursos de formação financiados pelo programa. (Brasil, 2015).

Segundo Antunes-Rocha (2010a, p. 122), o Pronera “instala-se no discurso contra-hegemônico, em um tempo/espço de negação da possibilidade de trabalhar e viver no campo, em outra matriz que não fosse a do latifúndio e a do agronegócio”, e, por isso, vem provocar uma dissonância na “condução histórica dos procedimentos adotados na formação de professores para o meio rural”. Para além dos procedimentos, destacamos que ele tensiona a própria concepção de formação, pois, segundo Antunes-Rocha (2010a, p. 124),

O referencial que ilumina as práticas formativas no PRONERA germina, nasce e frutifica na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pelo respeito às diversidades sexual e religiosa, pela distribuição da renda e dos bens produzidos, por uma sociedade justa e sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e ambientais.

Na linha temporal e histórica da constituição do Movimento da Educação do Campo destacamos outros momentos que foram de suma importância para o empoderamento da Educação do Campo no âmbito do Estado e das políticas públicas. Trata-se da *I e II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, detalhadas a seguir. Destarte, outro marco do I Enera, foi a deliberação para a realização de uma grande conferência na qual pudesse se discutir os grandes problemas que afetam a educação destinadas para a população campesina.

Assim, no período de 27 a 31 de julho de 1998, foi realizada na cidade de Luziânia-Goiás, próximo a Brasília, a *1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. Nessa Conferência surge a *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, voltada para sensibilizar e mobilizar a sociedade e o Estado para a construção de políticas públicas e um projeto educativo vinculado às reais necessidades e singularidades das populações do campo. O documento final, produzido coletivamente pelos sujeitos e movimentos sociais que participaram da I Conferência, apontou como desafios e compromissos a serem assumidos para a consolidação da Educação do Campo: vincular as práticas de Educação Básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor e viver novos valores culturais; valorizar as culturas do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; lutar para que todo o povo tenha direito à alfabetização; formar educadores e educadoras do campo; produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; envolver comunidades neste processo; acreditar na capacidade dessa Articulação

Nacional em torno da Educação Básica do Campo em produzir o novo e implementar as propostas de ação da Conferência (Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, I, 1998). Para Caldart (2004, p. 1) a I Conferência representa o “[...] momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”.

No âmbito das discussões e dos encontros preparatórios para a realização da Conferência, bem como durante o próprio evento, foram produzidos um conjunto de documentos que procuravam sistematizar teoricamente o projeto de Educação já em germinação através de diferentes experiências concretas. No contexto da Conferência foi se cunhando a categoria *Educação do Campo*, como explica Kolling, Nery & Molina (1999, p. 26) no texto-base preparado para subsidiar os debates durante o evento:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, como objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político.

As questões levantadas durante a Conferência e as demandas geradas foram acolhidas e sua legitimação, como um fruto importante dessa Conferência, deu-se com a criação e aprovação, no âmbito das políticas públicas, da Resolução de n. 1/2002 da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴⁸ e que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Brasil, 2002). Tais Diretrizes, segundo seu Art. 2º, constituem-se num

[...] conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Brasil, 2002).

Ademais, estas Diretrizes, ancoradas na epistemologia do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, trazem marcos e definições importantes que fortalecem a construção da

⁴⁸ O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado normativo integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil, que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. É constituído de duas câmaras: a Câmara da Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES). Criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu o antigo Conselho Federal de Educação.

Educação do Campo e legítima, no âmbito legal, a construção de outras políticas educacionais votadas para essa especificidade e projeto, tais como:

• **A identidade da escola do campo.** O Art. 2º, Parágrafo Único, estabelece que 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).

• **Projeto institucional das escolas do campo.** O Art. 4º. estabelece que tal projeto deve ser a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social”, constituindo-se “num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”.

• **Proposta pedagógica das escolas do campo,** sinalizada no Art. 5º. como aquela que garante o respeito às “diferenças e o direito à igualdade [...]”, contemplando “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

• **Calendário escolar/tempo de aprendizagem.** Em seu Art. 7º., as *Diretrizes* estabelecem que “é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. Ainda, em seu inciso 1º. define que o ano letivo poderá ser “estruturado independente do ano civil” e complementa no inciso 2º. que “as atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem”. Este inciso referenda outras formas de organização pedagógica como a Pedagogia da Alternância, os Ciclos de desenvolvimento, a organização Multisseriada e Multietapa do ensino, mais propícias à Educação do Campo.

• **Gestão da escola.** O Art. 10 das *Diretrizes* estabelece que “o projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem

estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. O Art. 11º., por sua vez, vem confirmar a gestão democrática enquanto paradigma nas escolas do campo ao definir que, “os mecanismos de gestão democrática [...] contribuirão para consolidação da autonomia das escolas, o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade e para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino”.

• Em relação à **formação de professores**, as *Diretrizes* estabelecem em seu Art. 13, sobre as especificidades da formação dos professores que vão atuar nas escolas do campo, destacando a base complementar que devem orientar os cursos de formação para este fim. Desse modo, define que a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, deverá contemplar: “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” e “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”. Destaca a necessidade de um currículo orientado para as escolas do campo a partir de suas especificidades, bem como concepções de formação de professores que formem educadores do campo para atuar como intelectual orgânico no interior da escola e fora dela para consolidação da Educação do Campo.

Munarim (2011) sublinha a importância destas *Diretrizes* na definição de outros princípios e eixos norteadores para além dos acima destacados, na/para a consolidação da educação do campo como: a questão da *Universalização* do acesso da população do campo a Educação Básica e à Educação Técnico Profissionalizante em nível médio; a questão da *Diversidade* quando coloca que as propostas pedagógicas para as escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo; e a questão da *Sustentabilidade*, a partir de um direcionamento das atividades pedagógicas e curriculares “para um projeto de desenvolvimento sustentável”.

Portanto, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* representam um documento normativo muito importante para direcionar políticas públicas culturais e politicamente implicadas com as especificidades do campo, como também de promover uma

inserção dos direitos conquistados pelos sujeitos do campo no âmbito do Estado e da educação, tendo em vista que ela altera alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), na garantia que os sujeitos do campo tenham o direito a uma educação de qualidade e que atenda aos seus ideais. Ademais, Freitas (2011, p. 40), pontua que as Diretrizes “reveste-se de especial importância, porque a educação para o meio rural, pouquíssimas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal”. Nesse sentido, Antônio Munarim (2011, p. 55) complementa afirmando que, “a Resolução CNE/CEB n. 1/2002 representa um início, admitido pelo Estado, de tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural”. Ademais, à aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* simboliza

[...] o primeiro momento na história da educação que se elabora políticas específicas para as escolas do campo, ou seja, procedimentos para adequar os direitos definidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se diz respeito à universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico (Borges, 2011, p. 5).

Munarim (2011) sublinha a importância simbólica desta legislação, pois é a primeira vez que o termo “Educação do Campo” com todo o teor que carrega, aparece num documento normativo. Na Legislação brasileira anterior a esta Resolução, a Educação do Campo é tratada por Educação Rural. Nesse sentido, pretende ser reconhecida no âmbito do Estado como paradigma, projeto e categoria política e educacional.

Outro momento importante para a construção da Educação do Campo foi a *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* que aconteceu na cidade de Luziânia, estado de Goiás, em julho de 2004. Contou com a participação de cerca de 1100 participantes, representando cerca de trinta e nove (39) organizações governamentais e não-governamentais tais como movimentos sociais, educadores, instituições públicas e privadas. Nessa Conferência foi afirmado o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (Caldart, 2012a), e inclusive a Educação Superior começou a ser concebida como um direito dos povos do campo⁴⁹. Em um contexto marcado por um Governo mais vinculado às causas populares, o Estado foi pressionando à construção de políticas públicas cada vez mais orientadas para dar conta da efetivação e

⁴⁹ Veja-se que há uma mudança em relação ao título da primeira edição do evento: em 1998 ocorreu a “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, em 2004 a expressão “Educação Básica” foi suprimida, sendo o evento intitulado de “II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo”.

materialidade da Educação do Campo, enquanto projeto de vida, de desenvolvimento e de sociedade.

Nesse sentido, entende-se que afirmar a Educação do Campo como uma questão de direito é afirmá-la cada vez mais no campo das políticas públicas respeitando os princípios da universalidade, igualdade e diferença. No documento que aponta dos compromissos assumidos nessa Conferência, aqui destacamos, primeiramente, a afirmação dos compromissos e pautas assumidos na I Conferência; e, em segundo lugar, na perspectiva de avançar. A II Conferência assume “Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes”(Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, II, 2004), como todas as outras questões vinculadas a uma Política Nacional de Educação do Campo (financiamento, currículo, políticas inter-setoriais, formação de professores, proposta pedagógica, etc.).

No plano da legislação nacional destacamos que a Constituição Federal de 1988⁵⁰, que ao assegurar o direito à educação básica a todos os cidadãos, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, abriu espaço à garantia do acesso e a obrigatoriedade da educação para todos os cidadãos brasileiros, ao estabelecer em seu Art. 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, a sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria.” (Brasil, 2012a).

Destacamos nesse processo de afirmação da Educação do Campo, o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, que contemplou alguns artigos as especificidades da Educação do Campo. Esta Lei, em seus Art. 23, 26 e 28, estabelece medidas de adequação da escola à vida do campo, como alternância regular de períodos de estudos, e inclusão de parte diversificada do currículo, atendendo às características regionais e locais, etc.

Salomão Hage (2006, p. 2) destaca a importância dessas adaptações na referida LDB, especialmente em seu Artigo 28, ao indicar “possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo”, o que possibilita aos sujeitos do campo conciliar os ritmos/tempos de sua vida produtiva e do trabalho com os tempos da escola, constituindo, segundo o autor “num fator incentivador do fracasso

⁵⁰ Constituição da República Federativa do Brasil.

escolar de crianças, jovens e adultos do campo”, como também um fator de combate à evasão escolar.

Destacamos também algumas conquistas importantes para a Educação do Campo no seu processo de ocupação das estruturas do Estado e sua inserção na esfera governamental, como também para “ampliar e institucionalizar a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo” (Brasil, 2007b). Aqui destacamos a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (Condraf), em 1999, na esfera do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A Condraf é um órgão colegiado, paritário, composto por diversos segmentos institucionais e movimentos sociais, que faz parte da estrutura do MDA, tem como foco promover a articulação entre o governo e as diferentes organizações da sociedade, na promoção do desenvolvimento rural sustentável, da Reforma Agrária e da Agricultura familiar.

Em 2003, no âmbito do MEC, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que depois passou a se chamar Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). Estes colegiados assumem uma importância muito grande na luta do Movimento Por uma Educação do Campo, pois possibilitaram a criação de uma agenda com o Estado e “trabalham com o Governo Federal para a institucionalização, disseminação e enraizamento das políticas públicas para a Educação do Campo” (Brasil, 2007b).

A presença da Educação do Campo no interior do Ministério da Educação gerou documentos de referência tanto para o diagnóstico e compreensão da realidade brasileira, quanto ao quadro educacional e à educação ofertada às populações camponesas, aqui destacamos. Entre estes documentos, destacamos os seguintes: *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* (Brasil, 2003), *A Educação no Brasil Rural* (Brasil, 2006a), *Panorama da Educação do Campo* (Brasil, 2007d) e *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* (Brasil, 2007b) e *Educação do Campo: marcos normativos* (Brasil, 2012b).

Em julho de 2004, foi criada no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que em 2011, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ainda em 2004, por pressão dos sujeitos coletivos que participaram da *II Conferência Por uma Educação Básica do Campo*, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), alocada no âmbito da SECAD/MEC. Esta Coordenadoria constituiu-se em importante espaço de interlocução com os movimentos sociais e Instituições de Ensino Superior (IES) para a formulação de políticas e

programas de Educação do Campo, tais como o Procampo, o Saberes da Terra, o Pronacampo, além do Pronera, já existente desde 1998.

O *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)* foi criado no âmbito da CGEC, em 2005, e regulamentado pela Resolução FNDE N°. 06 de 17 de março de 2009. Tem como objetivo apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas IES de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

O Procampo representa uma política importante no que se refere à formação de professores do campo. Antes de instituir-se formalmente, o programa desenvolveu-se como experiências-piloto em quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo, implantados nas Universidades Federais de Brasília (UNB), Sergipe (UFS) Minas Gerais (UFMG) e Bahia (UFBA), em 2009⁵¹. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 232), essas primeiras experiências buscaram a concepção de formação de professores do campo nas experiências realizadas anteriormente pelo Pronera em seus cursos de Pedagogia da Terra⁵².

A concepção curricular que orientou a formação de professores nessas primeiras experiências pelo Procampo está alicerçada em toda a epistemologia que nutre o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, tanto em seus princípios como nas concepções e pedagogias. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico está ancorado nos pressupostos da Pedagogia da Alternância, em que o funcionamento dos cursos é composto

[...] por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 230).

⁵¹O projeto começou a ser esboçado no MEC em 2005. Os projetos dos cursos começaram a ser constituídos nestas universidades em 2007, mas as turmas só se iniciaram em 2009, após toda a tramitação e aprovação dos projetos nas Universidades e realização dos processos seletivos para o ingresso dos estudantes. (Molina e Sá, 2011: 13).

⁵² Por se tratar de uma pedagogia diferenciada, que responde ao projeto de desenvolvimento dos e para os sujeitos do campo, que tem a terra e a reforma agrária como a grande matriz de referência, os cursos de licenciatura em Pedagogia dentro do PRONERA foram "batizados" de "Pedagogia da Terra". Segundo Caldart (2002: 85) "a identidade da Pedagogia da Terra vem se constituindo como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade".

Entre 2009 e 2011 o programa apoiou vários cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em instituições federais e estaduais de ensino superior⁵³. Entretanto, em geral, estes cursos não se constituíam em cursos regulares no âmbito das instituições, o que gerava problemas de várias ordens e, sobretudo, descontinuidades das ações. Em 2012, por força dos movimentos sociais, o MEC lançou o “Edital de Seleção N° 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012”, que convocou as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) a apresentarem projetos pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo.

Outras políticas importantes a serem destacadas agora no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), referem-se à Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), iniciada em 2003; e ao Programa Residência Agrária. Segundo Fernandes e Alencar (2011, p. 3), a atuação dessas políticas “pretendem romper com o paradigma hegemônico da Extensão Rural a partir de uma atuação inovadora capaz de contribuir para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa numa perspectiva de desenvolvimento rural sustentável”.

A Residência Agrária é um programa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Foi instituído pela Portaria N° 057 de 23 de julho de 2004, do MDA. Trata-se de uma política importante para o fortalecimento dos camponeses na luta pela Reforma Agrária e no fortalecimento da agricultura familiar e dos territórios. A proposta da Residência Agrária consiste na oferta de estágio de vivência para alunos graduandos e projetos de cursos de especialização para alunos graduados que dialoguem com “os projetos de desenvolvimento dos assentamentos e com seus processos educativos que os beneficiários realizam nestas áreas”. Os participantes do programa recebem uma bolsa de estudo para sua manutenção dentro da proposta. Um dos critérios de ingresso no programa refere-se à motivação e disposição para conviver com a população assentada, num período mínimo de dois anos, trazer como foco de investigação acadêmica as questões inerentes a vida e dinâmica dos assentamentos com a finalidade de que sua produção acadêmica possa oferecer novas tecnologias e um conhecimento sistematizado capaz de empoderar os camponeses em sua luta pela terra e desenvolvimento territorial (Molina, Esmeraldo, Neumann & Bergamasco, 2009). Segundo os autores, (2009, p. 11), o objetivo principal da Residência Agrária é,

[...] oportunizar novas estratégias de formação para estudantes e profissionais das Ciências Agrárias, preparando-os para uma atuação capaz de compreender as necessidades e

⁵³Segundo (Molina e Sá, 2011: 14), em 2011, trinta (30) instituições universitárias ofereciam o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

especificidades dos processos de produção e de promoção do desenvolvimento rural no âmbito da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar.

Ainda destacamos também o *Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra*. Este, foi implementado em 2005 com a denominação de Saberes da Terra, depois reformulado, e integrando a Política Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM e passou a se chamar, em 2008, de *Projovem Campo-Saberes da Terra*. Instituído pela Medida Provisória nº 411/07, tem se destacado pelo seu papel de um indutor de políticas públicas para juventude⁵⁴. O seu objetivo principal é oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, como também promover o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e singularidades. A carga horária da formação dos jovens é de 2.400 h, no período de 2 anos, no regime de alternância, alternando atividades de tempo-escola e tempo-comunidade, observando que a organização do trabalho pedagógico, a organização das turmas e o calendário, devem adaptar-se às necessidades locais. O currículo tem como foco a integração entre ensino fundamental e qualificação social e profissional, tendo como eixo articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade” (Brasil, 2016e).

As atividades curriculares e pedagógicas do Programa buscam atender as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Segundo Freitas (2011, p. 45), “Em 2005, o Programa Saberes da Terra visou à escolarização de 5 mil educandos, distribuídos por doze Estados. [...]. Com o ProJovem Campo, até o final de 2010, foram beneficiados mais 62 mil jovens”. Apesar disso, a autora pontua as dificuldades e contradições que o programa tem enfrentado para sua execução e cumprimento dos seus objetivos, isso porque, por conta da massificação do atendimento do programa, a burocratização governamental tem se distanciado do processo de construção coletiva que caracterizou sua origem e primeiros anos de sua execução.

No âmbito da legislação destacamos a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece

⁵⁴ O programa está vinculado ao Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). É uma política inter-setorial, integrada e interdisciplinar, pois agrega diferentes órgãos do governo para sua execução, pois, além do MEC/SECADI, envolve-se nessa política os seguintes órgãos: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Presidência da República. (Equipe Executiva do ProJovem Campo – Saberes da Terra, n.d.). A sua gestão é feita pela Secretaria Nacional de Juventude e sua execução dá-se pela descentralização de recursos pelo governo federal para as Secretarias Estaduais de Educação, municípios, Distrito Federal e para as Instituições Públicas de Ensino Superior, tanto para a formação das turmas (de 25 a 35 educandos), como para a formação dos profissionais que atuam como formadores dentro do Programa.

as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa lei assume um papel importante no processo de legitimação da Educação do Campo no interior do Estado (Hage, 2011), reforçando assim da Resolução CEB/CNE n. 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Na Resolução CEB/CNE n. 02/2008, a Educação do Campo é definida do seguinte modo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º 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.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. (Brasil, 2008).

Outra questão que merece destaque é o estabelecimento do compromisso do poder público, representado pelos diferentes entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), em garantir a efetivação e materialidade da Educação do Campo, nas suas diferentes realidades, como assegura o inciso 2º do Art. 1º, acima citado, e afirmado no Art. 2º da Resolução: “Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais”. Munarim (2011) ainda pontua a importância desta lei ao estabelecer condições para o transporte escolar das crianças que vivem nas áreas rurais, enfatizando a questão da segurança, limites de distância entre a residência das crianças e a escola, e de certa forma, coibindo a transferência sem critérios, das crianças das escolas do campo para as escolas da cidade. E, quando se faça, orienta o transporte intracampo, ou seja, de uma escola do campo para outra escola do campo, como está destacado no Parágrafo Único do Art. 4º: “Quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (Brasil, 2008), evitando que escolas do campo sejam fechadas por falta de alunos, que são transferidos para as escolas da cidade. Assim, esta Lei contribui para ancorar nos termos a luta contra o fechamento das escolas do campo, tendo em vista que atualmente a adoção de transporte escolar para o

deslocamento das crianças para as escolas da cidade tem sido uma das políticas mais combatidas pelo Movimento Por uma Educação do Campo, por suas inúmeras consequências políticas, econômicas e pedagógicas.

Para que a Educação do Campo exista enquanto um projeto é necessário que tenha escolas e sujeitos no campo para serem formados na perspectiva desse projeto, ademais, segundo Erivan Hilário, representante do Setor de Educação do MST, “O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio” (Hilário, como citado em Albuquerque, 2011, p. 1). Entre 1997 e 2016 foram fechadas 74.550 escolas no meio rural brasileiro, pois o número de escolas nesta área geográfica decaiu, neste período, de 137.599 para 63.049 unidades escolares, o que representa um decréscimo de 61,67% (Brasil, 1997b, 2016f). Por isso, o MST iniciou em 2011 a Campanha Nacional contra o Fechamento e pela Construção das Escolas do Campo, intitulada “Fechar escola é crime!”. Esta campanha redundou na aprovação da Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando no seu artigo 28 o Parágrafo único, que tem a seguinte redação:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 2014).

Da legislação, destacamos também a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE) aos estudantes da educação básica. Ela incentiva tanto a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica, como também a aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar, quando expressa em seu Artigo 3º: “o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos” (Brasil, 2009b). O Art. 14 da referida Lei define que:

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações,

priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

Sublinhamos a importância do Decreto nº 6.755⁵⁵, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Essa política também incorporou as demandas de formação de professores do campo ao expressar em seu artigo 3º que trata dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, *educação do campo* e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (Brasil, 2009a, grifo meu). Como resultados práticos dessa lei, destacamos os cursos oferecidos no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Trata-se de uma política de caráter emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que trata da

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; ec) de nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 2009a).

Executado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios e as Instituições de Educação Superior (IES), o Parfor oferta cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica a professores em serviço, ou seja, que estão em efetivo exercício em sala de aula. Dentre as modalidades de cursos de Licenciatura a serem ofertados pelo Parfor, há como opção a Licenciatura em Educação do Campo. A UFRB aprovou um curso de *Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo e das Águas*, no âmbito do Parfor, em 2015, sendo este o terceiro curso de licenciatura em Educação do Campo nesta IES. Ressaltamos que o Parfor e da UAB não se constituíram políticas específicas da Educação do Campo e para a formação de educadores do campo, como o Pronera, Procampo, Pronacampo. Aquelas são as políticas que tem atendido uma grande parcela de professores sem formação nos diferentes municípios brasileiros e tem sido uma opção dos dirigentes municipais na promoção de ações que visem à formação dos

⁵⁵ Revogado pelo Decreto n. 8.752, de 2016.

seus quadros de professores, o que no Brasil, pelo elevado quantitativo de professores, apresenta uma demanda por formação muito grande. Dados do INEP referente ao ano de 2014 sistematizados por Sant'Anna & Marques (2015, p. 2) indicam que

Embora os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 (Brasil, INEP, 2014) indiquem uma crescente melhora na qualificação do quadro docente da educação básica, 24,22% deste não possui formação em nível superior. Do total de 2.148.023 professores, 520.391 não chegaram à universidade, sendo que 5.766 concluíram somente o ensino fundamental, 245.647 o ensino médio regular e 268.978 o normal/magistério. Dos 1.670.352 graduados, 183.801 não cursaram licenciatura, portanto, não tiveram formação específica para a docência.

Quanto às políticas de formação continuada, Molina & Hage (2015, p. 128), consideram que,

A capacitação em serviço fortalece a ideia de praticidade, compreendida como formação de “executores” do ensino, desprestigiando a sólida fundamentação teórica ao priorizar o ativismo nas atividades em sala de aula, [...] a ênfase que as reformas educativas vêm atribuindo ao que acontece na sala de aula, em detrimento do que acontece, globalmente, na escola, retornando à concepção tecnicista de “Educação com uma nova roupagem.

Outra importante conquista foi a criação do *Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec)*, em 16 de agosto de 2010, em Brasília durante a programação do 4º Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Este Fórum, cujas origens podem ser encontradas nos Fóruns Estaduais de Educação do Campo e mesmo nos seus congêneres de alcance mais localizados (Fóruns Regionais)⁵⁶, consiste em uma articulação permanente formada por diversas organizações da sociedade civil e membros das universidades envolvidas no debate da Educação do Campo. O objetivo do Fonec “é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (Fórum Nacional de Educação do Campo [Fonec], 2010). Entre suas estratégias políticas, o Fonec tem elaborado Notas Técnicas, documentos que fazem uma análise crítica da materialização de algumas políticas de Educação do Campo implementadas pelo MEC. O Fonec tem realizado encontros e produzido documentos a partir da análise da realidade da Educação do Campo hoje no Brasil no que tange suas conquistas, avanços

⁵⁶ Na Bahia, o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC-Ba) foi criado em 1999. Atualmente, há seis fóruns regionais de Educação do Campo no estado.

e retrocesso, reflexões e encaminhamentos importantes para o processo de luta, enfrentamento e ocupação das estruturas do Estado.

Apresentamos também a ampliação do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*⁵⁷, a partir da criação de uma proposta vinculada às especificidades da iniciação à docência e formação de professores na perspectiva da Educação do Campo. Trata-se da criação, em 2010, do Programa de Iniciação à Docência – Pibid Diversidade, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Segundo a Capes, o *Pibid Diversidade* tem como foco específico o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, e concede bolsas de iniciação à docência a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica, indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas), objetivando contribuir com a valorização do magistério indígena e do campo e desenvolver processos formativos que levem em consideração as diversidade e diferenças do Brasil e suas implicações para o trabalho pedagógico (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2016c).

Em 4 de novembro de 2010 foi sancionado o Decreto n. 7.352, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Uma das relevâncias desse Decreto reside no fato de ele afirmar a Educação do Campo efetivamente como política pública e colocar o Pronera como política pública, superando seu caráter de ação governamental (Munarim, 2011). Enfim, o referido Decreto traz pontos relevantes que reforçam a construção de uma educação e currículo contextualizado à Educação do Campo, ao trazer em seu Art. 6º. que,

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010).

Ademais, o Decreto traz conceitos importantes para a compreensão e afirmação da Educação do campo enquanto um Projeto Político e Pedagógico, tais como: definição dos sujeitos do campo;

⁵⁷ O Pibid consiste em um Programa de Iniciação à Docência implantado no Brasil em 2007 pela Capes/MEC com o objetivo principal de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a sua inserção no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Em 2014, o programa atendeu 72.845 estudantes de licenciatura, contemplados como bolsistas do programa. (Brasil, 2016d). Em 2010 foi criado o Pibid Diversidade, para atender, exclusivamente, às Licenciaturas em Educação do Campo e Educação Indígena.

definição da identidade de escola do campo; questões a serem consideradas na formação de professores; vinculação de recursos, a obrigatoriedade e competência dos entes federados na oferta e promoção da política pública da educação do campo; indica a instalação, a composição e o funcionamento de Comissão Nacional de Educação do Campo e reconhece, em seu Art. 2º, os princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010).

Em 20 de março de 2012 foi lançado o *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*, oficialmente criado pela Portaria ministerial N° 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação. O programa tem como finalidade disciplinar as ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola. Objetiva:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2013, p. 6).

Suas ações voltam-se para garantir o acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Para tanto divide seu foco de atuação em 4 eixos descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Eixos e ações do Pronacampo

Eixos	Ações
I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas	Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático Mais Educação Campo
II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores	Formação Inicial e Continuada de Professores Escola da Terra
III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	EJA Saberes da Terra Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC - Campo)
IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica	Construção de Escolas Inclusão Digital (PROINFO Rural) PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola Luz para Todos na Escola Transporte Escolar

Fonte: Elaboração própria, com base em dados levantados na página do programa: <http://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo>

Destacamos uma das ações do Pronacampo, a *Escola da Terra*, instituída pela Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013. O Programa Escola da Terra substituiu o Programa Escola Ativa e, responde, dentre outras questões, pela promoção da qualidade da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, como destaca o Manual de Gestão daquele programa: “A Escola da Terra disponibiliza apoio às escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (multisseriadas) e em escolas de comunidades quilombolas”. (Brasil,n/d:3).

Além das políticas e programas acima destacados, também ressaltamos a inserção das pautas do Movimento Por uma Educação do Campo no *Plano Nacional de Educação (PNE), edição 2014-2024*⁸. O PNE é um documento que deve nortear as ações educacionais a serem promovidas realizadas pelos diferentes entes federados em todo país. Ele norteia a construção dos planos estaduais e municipais de educação, para que estes trabalhem de forma articulada. O PNE estabeleceu 20 metas. Embora não as tenha agrupado por categorias e modalidades, e sim por eixos, o Movimento da Educação do Campo que participou ativamente no processo de construção do PNE, considera que ele avança em relação ao antigo PNE (2001-2010) e de forma transversal.

⁸ O Art. 214 da Constituição da República Federativa do Brasil, estabelece que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Também a LDB, Lei n. 9.394/96, referendando o disposto acima, estabelece em seu Art. 9º. que: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. A partir destes dispositivos, foram aprovados dois Planos Nacionais de Educação (PNE). O primeiro foi instituído através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, após longa e acirrada tramitação no Congresso Nacional. Vencido em janeiro de 2011, deveria ter sido substituído por um novo PNE, que, no entanto, só foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com validade até o ano de 2024. Para a construção do PNE 2014-2024 foram realizadas diversas conferências municipais, estaduais e nacionais.

Segundo Pierobon e Muranaka (2013) a Educação do Campo é atravessada e atravessa o PNE, pois das 20 metas daquele documento, 11 contemplam a Educação do Campo.

No âmbito local, no município em que se deu essa investigação, houve também uma investitura do poder público local, juntamente com a universidade, movimentos sociais do campo e coletivo de professores na construção de uma política pública municipal que respondesse pelas demandas colocadas pela Educação do Campo. Como resultado dessa mobilização política, em 2007 foi criada a *Diretoria de Educação do Campo* no âmbito da SEC; em 2012 foi concluída a construção das *Diretrizes Municipais para a Educação do Campo*; e em 2016 foi concluída a construção da *Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo [do município estudado]*. Os dois últimos documentos apresentam consonância com a concepção e os princípios da Educação do Campo, bem como à legislação nacional que a fundamenta. Entretanto, no campo da materialidade, tais documentos não têm sido tomados como referência para a gestão do trabalho pedagógico do município estudado.

As conquistas no âmbito dos programas, legislação e políticas educacionais específicas para a Educação do Campo no Brasil, revelam um processo rico, dinâmico e atuante do Movimento Por uma Educação do Campo, que através da sua Articulação Nacional constituída por diversos movimentos sociais do campo, universidades, órgãos do Estado, conseguem avançar na pauta de lutas e ocupar espaços importantes dentro da estrutura do Estado brasileiro na consolidação do seu Projeto Político-Pedagógico, como, de forma mais objetiva e didática mostram os Quadros 2 e 3, a seguir.

Quadro 2 – A Educação do Campo inscrita no ordenamento jurídico brasileiro

Legislação	Objeto
Constituição Federal de 1988	Assegurou o direito à educação básica a todos os cidadãos, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996)	Contemplou as especificidades da Educação do Campo em alguns de seus artigos, notadamente nos artigos 23, 26 e 28.
Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001	Importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições Brasileiras. Argumenta pela pertinência de se aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002	Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais
Parecer CNE/CEB nº	Valida a Pedagogia da Alternância como uma metodologia apropriada às escolas do

1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006	campo e se posiciona sobre o número de dias letivos para funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Decreto presidencial nº 7.352 de 2010, de 04 de novembro de 2010	Institui a Política Nacional de Educação do Campo e também regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Lei nº 12.695 de 2012	Dispõe, entre outras finalidades, a respeito de apoio técnico-financeiro a instituições comunitárias com atuação na Educação do Campo, contemplando com recursos no âmbito do FUNDEB.
Lei 12.960, de 27 de março de 2014	Muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituindo exigências a serem cumpridas para o fechamento de uma escola no campo, visando coibir tais práticas.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	O PNE é um documento que norteia as ações educacionais a serem promovidas realizadas pelos diferentes entes federados em todo país. 11 de suas 20 metas consideram aspectos referente à Educação do Campo

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Programas e projetos do Governo Federal brasileiro para a Educação do Campo

Programa	Finalidade
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	Criado pela Portaria n. 10 de 1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Tem por objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Assentamento. Busca ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, na medida que atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo. Seu campo de atuação centra-se no apoio e proposição de projetos de educação com metodologias específicas para o fortalecimento e desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Para tanto, oferta cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores, inclusive licenciaturas e especialização.
O Programa Residência Agrária (PRA)	Criado em 2004 no âmbito do MDA o Programa Residência Agrária -PRA, que é concebido como uma iniciativa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA com ações que se desenvolvem no âmbito das políticas públicas de educação do campo e são executadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -INCR e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário -MDA.
Projovem Campo-Saberes da Terra	Criado em 2005, o programa que tem sido destacado pelo seu papel de um indutor de políticas públicas para juventude. O seu objetivo principal é oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens. Está vinculado ao Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). É uma política inter-setorial, integrada e interdisciplinar, pois agrega diferentes órgãos do governo para sua execução.
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)	É uma iniciativa do MEC/SECADI, que conta com apoio da SESU e execução financeira do FNDE. Tem como objetivo apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas IES de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Resolução/CD/FNDE N°. 06 de 17.03.2009. Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e pelas Ciências Agrárias.
Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)	Criado em 2012. Objetiva apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.
Programa Escola da Terra	O programa tem o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino

fundamental compostas por estudantes de variadas idades (turmas multisseriadas), e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos didáticos tais como livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.
--

Fonte: elaboração própria, com base em informações levantadas na legislação e em sites oficiais.

Toda essa gama de conquista possibilitou a afirmação da Educação do Campo enquanto paradigma, categoria teórica/analítica e concepção/projeto de educação no Brasil. Segundo Roseli Caldart (2012a, p. 259) “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Ademais a autora afirma ser a Educação do Campo um conceito em construção que está intrinsecamente ligado ao “movimento da realidade que a produziu”, qual seja, a luta dos sujeitos coletivos do campo pela Reforma Agrária e Educação. Por isso Caldart (2004, p. 2) insiste em afirmar que é preciso dar sentido ao nome que construímos a Educação do Campo. Assim, para ela

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. *É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?* O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (Grifo meu).

As colocações da autora apontam para o cuidado que devemos ter ao instituir a Educação do Campo como o projeto de educação e de escola para o campo brasileiro, pois ela não se fecha num plano, nem tão pouco aos muros da escola, como também traz uma epistemologia própria, que (re)significa seu nome e suas práticas. Essa epistemologia é traduzida pelas suas concepções, princípios e experiências educacionais que apresentam, no âmbito da práxis pedagógica, seu vínculo de origem com as lutas sociais camponesas e na concepção de educação construída no âmbito da Reforma Agrária. Na perspectiva de uma pedagogia crítica, a Educação do Campo busca “discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser

humano concreto e historicamente situado” (Caldart, 2004, p. 5). Assim, buscando respeitar a sua materialidade de origem é que apontamos a necessidade em compreendermos suas concepções, princípios e experiências educacionais.

2.5.3 Fundamentos, princípios e epistemologia do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo

A pauta do MST apresenta um projeto de desenvolvimento sócio-político e econômico referenciado pela lógica dos próprios trabalhadores sem-terra e que conflitua com o conjunto de políticas anômalas e compensatórias imposta pela lógica do capital e que visam o desenvolvimento rural dos países em desenvolvimento (Fernandes, 2001). Isso revela dois projetos antagônicos em disputa: o projeto do capital e o projeto dos camponeses. A conquista de espaços na arena política para a materialidade do projeto camponês de sociedade dá-se através de estratégias políticas construídas historicamente pelo caldo de experiências gestadas nos movimentos sociais e que revelam “formas de resistência aos processos de expropriação, expulsão e exclusão”. Ainda para o autor, a amplitude dessa luta é conhecida

Pelas diversas manifestações cotidianas dos sem-terra; desde o trabalho de base às ocupações de terra; do enfretamento aos latifundiários às diversas formas de violência contra os sem-terra; dos acampamentos e dos protestos com ocupações de prédios públicos às intermináveis negociações com o governo; do assentamento à demanda por política agrícola, na formação da consciência de outros direitos básicos, como educação e saúde, etc. (Fernandes, 2001b, p. 37).

Aqui destacamos a luta por uma educação voltada às necessidades da população camponesa e de suas necessidades. Essa luta inicia-se em suas primeiras experiências nos processos de ocupação de terra em seus acampamentos. O Movimento viu a necessidade de promover educação para suas crianças, justamente para enfrentar o paradigma de educação e escola rural que favoreceu diferentes formas de exclusão e a reprodução das desigualdades sociais, políticas e econômicas junto aos povos do campo, já que sustentava a tese de que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 1999, p. 14). De acordo com Clésio Acilino Antônio & Marizete Lucini (2007, p. 178), com essa tese constrói-se um imaginário de que, “para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Esta concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar”. Assim, ao contrário da concepção da Educação Rural, a Educação

do Campo “reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo” (Munarin, 2010, p. 3). No início, o MST não contou com o apoio do Estado, pois este não reconhecia o direito de cidadania dos acampados “alegando que isso seria reconhecer como legítima a ocupação de terra” (Bezerra Neto, 1999, p. 44). Essa situação coloca a necessidade de oferecer atendimento educacional a seus acampados assentados, ou seja, aos trabalhadores rurais e seus filhos. Mas não é qualquer atendimento e também não é qualquer educação. O projeto é propiciar uma educação para que “os filhos dos agricultores permaneçam no campo e continuem a luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento” (Bezerra Neto, 1999, p. 45). Desse modo é constituído em 1986, no Rio Grande do Sul, o Setor de Educação do MST que busca atender essa demanda educacional. A escola começa a fazer parte de seus processos de ocupação política e social, pois havia a crença de que:

A escola não move o campo, mas o campo não se move sem escola. [...] não há como implantar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto desse tipo. [...] a escola não transforma a realidade mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos (Caldart, 2003, p. 62).

A partir desse olhar foi-se destacando cada vez mais o papel da escola para o fortalecimento da luta pela Reforma Agrária, já que a luta por escola não era uma pauta do MST no início de sua caminhada. Porém, não se tratava de qualquer escola. Para o MST a escola “não deve ter um fim em si mesma, deve estar voltada para as questões e necessidades de seus sujeitos concretos e, portanto, “na perspectiva ideológica da classe trabalhadora, o grande objetivo da escola deve ser o de educar sujeitos para a transformação da realidade atual” (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST], 1995, p. 2). Na prática, uma escola que ajude a construir e consolidar um novo modelo de desenvolvimento rural que possibilite aos camponeses viver com dignidade no campo.

Aqui, a defesa é de uma escola feita pelos povos do campo organizados e em movimento, já que a identidade da escola do campo é definida pela sua articulação com os movimentos sociais do campo e pela incorporação em seu projeto político pedagógico da teoria pedagógica gestada nos movimentos sociais do campo. Para o MST (1995) uma escola dentro do movimento pela Reforma Agrária deve: preparar as crianças para o trabalho no meio rural; capacitar para a cooperação; ter uma direção coletiva e democrática; refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo

realizado pelas crianças nos assentamentos; ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o processo ensino-aprendizagem deve partir da prática para o conhecimento científico da realidade; a escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser um militante; a escola deve contribuir na formação de militantes e refletir sobre uma nova ética civilizatória, ou seja, um conjunto de valores e princípios decididos e comungados pelo coletivo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, 1995). Portanto, segundo o próprio MST, somente uma escola culturalmente e politicamente orientada pela epistemologia de seu projeto político poderá contribuir na construção de outro paradigma de sociedade de base socialista, pois,

Para o MST, a conquista da Reforma Agrária faz parte de uma luta dos sem-terra para se transformarem em cidadãos. [...] no entanto, que não terá atingido plenamente seus objetivos, se tudo isso não vier acompanhado de um sistema educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades da classe trabalhadora. (Bezerra Neto, 1999, p. 46).

O projeto de educação que o MST busca desenvolver cotidianamente é inspirado pelas dinâmicas e experiências vividas pelos sujeitos do campo em seus processos de luta, ocupações e conquistas. Nesse sentido, a escola do campo é aquela que “trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo”. Para tanto, ancora-se em princípios que sustentam toda a epistemologia de seu projeto. Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST (1996, p. 4) princípio é entendido como “algumas idéias/convicções/formulações (estacas/marcos/referências para nosso projeto de educação no MST)”, é o ponto de partida que orienta as ações, porém, não surge antes delas, pois tais princípios são fruto das práticas e experiências construídas pelo MST. Os princípios construídos pelo MST para a educação na Reforma Agrária estão divididos em Princípios Filosóficos e Princípios Pedagógicos. Embora com classificação diferenciada, ambos estão interligados.

Os *princípios filosóficos* são aqueles que tratam da visão de mundo, concepção de homem, de sociedade e de educação e que fundamentam as práticas educativas do MST. São eles: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialista e Educação como um processo permanente de formação/transformação humana (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST], 1996).

Os *princípios pedagógicos* referem-se à forma de fazer educação, à metodologia, sempre ancorada nos princípios filosóficos. São eles: relação entre prática e teoria; combinação

metodológica entre processos e ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras; atividade e habilidades com pesquisa; combinação entre processos pedagógicos e formação permanente com educadores/das educadoras. (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST], 1996).

Todos esses princípios reunidos buscaram consolidar a matriz pedagógica da Educação do Campo, uma matriz que dê conta da construção de uma escola preocupada com a formação dos sujeitos do campo. Segundo o MST, eles apontam o horizonte, o lugar de destino e de partida na perspectiva de uma educação transformadora. Nesse sentido, Beltrame (2009, p. 159) pontua que

A escola, vista na lógica da educação do campo, ressignifica as especificidades desse contexto, possibilitando a elevação da auto-estima e autoconfiança das populações, buscando uma vida digna neste espaço. Os processos educativos ali desenvolvidos, tanto os escolares como os não escolares, estão voltados para a busca de uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo.

Essa matriz pedagógica deverá ser norteadada por uma pedagogia entendida como o jeito de conduzir a formação de um ser humano, extraída das práticas educativas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dialogada com as teorias pedagógicas da educação, pois, para Caldart (2004, p. 4-5).

Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. E o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

Desse modo, são várias as “pedagogias” que no seu conjunto vão dar a base para nortear as práticas educacionais da Educação do Campo, tais como: a Pedagogia da Terra, a Pedagogia da luta social, a Pedagogia da organização coletiva, a Pedagogia do trabalho e da produção, a Pedagogia da cultura, a Pedagogia da escolha, a Pedagogia da história, Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Oprimido (Benjamin & Caldart,

1999). Todas essas Pedagogias vêm das aprendizagens dos diferentes movimentos sociais que lutaram em diferentes períodos da história do Brasil, já discutido anteriormente. A seguir destacaremos e aprofundaremos mais sobre a *Pedagogia do Movimento*, a *Pedagogia Socialista*, a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Alternância*, por defender que elas dão as bases filosóficas e teóricas para a emergência das demais Pedagogias acima citadas.

Segundo Caldart (2012b), a *Pedagogia do Movimento* é uma concepção pedagógica que emerge em 1990, construída *na* e *da* dinâmica histórica dos movimentos sociais do campo. Ela vem afirmar o trabalho educativo do MST e o modo como movimentos sociais do campo formam seus sujeitos coletivos. Esta Pedagogia traduz uma concepção de formação do ser humano como uma ação que acontece no movimento da práxis, ou seja, nas ações e atividades cotidianas do movimento como nas reuniões, nas marchas, nas ocupações e na própria militância. Esses espaços, momentos e movimentos são contextos em que a formação acontece. Nesse processo, os sujeitos coletivos vão aprendendo formas de organização, formam-se politicamente, adquirem uma compreensão dialética da realidade, constroem estratégias de enfrentamento, etc. Para Caldart (2012b, p. 547) “Trata-se de uma intencionalidade coletiva produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe) e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses pensada como um processo educativo”.

Na Pedagogia do Movimento, a relação polarizada educador *versus* educando é superada, já que o sujeito educador e educado é o próprio Movimento. Essa pedagogia representa um processo educativo de uma coletividade que tem produzido um conjunto de referências e objetivos para a educação dos camponeses. Vincula-se a outras concepções de educação como: o materialismo histórico dialético, a filosofia da práxis e pedagogia do oprimido. Traz importantes contribuições para o Movimento da Educação do Campo na medida em que possibilita a compreensão da dimensão educativa dos movimentos sociais e legitima o protagonismo dos trabalhadores na produção de práticas e estratégias educacionais que confrontam diretamente o capital, propondo outras formas de relação de produção para além do capitalismo e da barbárie. Sua maior contribuição reside na afirmação de uma concepção de educação que busca conduzir a função social da escola na direção dos interesses dos trabalhadores. Embora não seja um modelo escola, pois ultrapassa seus muros, a Pedagogia do Movimento aponta-se como uma referência político pedagógica para a educação do campo, justamente porque o MST concebe a Educação para além da escola, como “um processo através do qual as pessoas se inserem numa sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade” (Movimento dos Trabalhadores do Sem Terra [MST], 1996, p. 5), vinculado a uma

determinada concepção de mundo e projeto político. Portanto, Caldart (2012b, p. 547) adverte que não se trata de uma nova pedagogia, mas sim de uma matriz formativa que combina referenciais da “luta social e da organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do trabalho, da cultura e da história”.

A *Pedagogia do Oprimido* tem sua origem na década de 1950, no seio dos movimentos sociais organizados em torno da educação e cultura popular no Brasil (Arroyo, 2012). É constituída pela prática, enfrentamentos, reações e resiliências das lutas dos trabalhadores pelo conjunto das pautas da Reforma de Base, em destaque a Reforma Agrária. Sua gênese está nas “experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (Arroyo, 2012, p. 554). A tese é de que é nas experiências sociais que as concepções de mundo e o conhecimento são produzidos, tendo o homem como sujeito histórico dessa produção. Portanto, não se trata de uma Pedagogia *para* o oprimido e *sim* do oprimido. Construída e reconstruída por ele, pois, segundo Paulo Freire (1987, p. 31)

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Assim, a libertação-emancipação far-se-á na medida em que o oprimido conhecer e conscientizar-se da situação e relações de dominação do opressor. A libertação nunca pode ser uma dádiva do opressor, pois se o for caracteriza assistencialismo, compensação e nunca emancipação. A Pedagogia do Oprimido assegura-se na assertiva de que os homens fazem a história e são feitos por ela (Arroyo, 2012). Nesse sentido, Freire esclarece:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (Freire, 1987, p. 40).

Arroyo (2012) pontua que a escola, em sua concepção e modos operandicentrados numa racionalidade ainda opressora, resiste à Pedagogia do Oprimido. Portanto, há uma insistência dos movimentos sociais em torná-la prática efetiva no chão das escolas do campo e em suas bases formativas levando os sujeitos a tensionarem os processos históricos que os mantiveram na condição de oprimidos e a busca pela sua libertação, pois, segundo Arroyo (2012, p. 559), é “impossível construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade de povos do campo”.

Segundo Ciavatta e Lobo (2012) a *Pedagogia Socialista* traduz diferentes concepções de formação humanas vinculadas às experiências de lutas contra a concepção hegemônica do capital. De acordo com Saviani, esta pedagogia origina-se no movimento operário europeu ao longo do século XIX e tinha como proposição a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. Vai para além dos aspectos metafísicos e se ancora na experiência concreta de formação humana oriundas dos vários “processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram, ao longo do século XX, para processos de formação humana nos quais o homem é a medida de todas as coisas” (Ciavatta & Lobo, 2012, p. 561). Encontra em pedagogos revolucionários russos como Pistrak, Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky e Makarenko fundamentos epistemológicos para a organização do trabalho pedagógico assentado na perspectiva da *Escola do Trabalho*. Na concepção de Saviani

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (Saviani, 1986, como citado em Tumulo, 2005, p. 241).

Saviani (1986) ainda sublinha que para a Pedagogia Socialista a sociedade poderia ser organizada de forma justa e, para tanto, tornava-se imprescindível superar o estado de ignorância do povo; desse modo a educação assumiria uma função fundamental na construção de uma sociedade que contrapõe a sociedade capitalista já que, esse modelo,

[...] compreende um sistema econômico em que os meios de produção são de propriedade privada, o trabalho desempenha o papel de uma mercadoria adquirida através da remuneração estabelecida em contratos e regulada pelo mercado. É a separação absoluta entre assalariados e patrões, determinada pela produção em massa e em série, pelos aperfeiçoamentos técnicos constantes e pela conquista de mercados. (Dallago, 2010, p. 2).

Das experiências concretas aqui apontadas, destacamos a Pedagogia Socialista Russa, Cubana, Mexicana e Espanhola que vão servir de referência para construir os fundamentos da Pedagogia Socialista que nutre os movimentos sociais do campo, em destaque o MST. Nessas experiências concretas, o MST vai buscar os princípios que norteará todo seu trabalho formativo e educativo e que se constitui num dos seus princípios fundamentais: o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, Munarin (2010, p. 2) destaca que,

São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento, dentre outros, que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho.

E na mesma linha de pensamento, Tumulo (2005, p. 240) vem sublinhar e reformar que

O trabalho como princípio educativo sofreu um grande revigoramento na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo, como é o caso, pelo menos, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia vem afirmar e dar conta, em termos teórico e prático, das demais pedagogias acima apresentadas, pois a Pedagogia da Alternância tem como princípio “uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo” (Ribeiro, 2008, p. 30). A Pedagogia da Alternância nasce na França em 1935, de forma não intencional e fora da esfera acadêmica. Ela resulta da necessidade dos jovens agricultores e de suas famílias por um tipo de educação que potencializasse a vida no campo. Assim, em 1935 cria-se a primeira experiência em alternância na França, a *Maison Familiale Rurale* (MFR), uma experiência educativa que tinha como objetivo “possibilitar ao jovem do meio rural continuar seus estudos, sem ter que abandonar o meio rural” (Sobreira & Silva, 2014, p. 214). Emerge num período marcado entre as duas Guerras Mundiais, cuja preocupação do Estado Francês naquele momento era fortalecer os processos de industrialização e modernização, em detrimento as demandas de um grande contingente de pequenos agricultores, que viviam “numa situação de total abandono por parte do Estado, que não tinha interesse pelos problemas do homem do campo, e,

conseqüentemente pela sua educação.” (Sobreira & Silva, 2014, p. 214). Para sua criação, a MFR contou com a participação das famílias camponesas, a Igreja e o sindicato rural, desse modo:

Foi desta mobilização e das reflexões construídas pelos agricultores da região, sempre orientada pela busca de uma formação escolar adequada para os jovens do meio rural, que teve início a proposta de uma alternância que viria, posteriormente, a se constituir em um modo original de conceber e operacionalizar o processo de construção do conhecimento. (Sobreira & Silva, 2014, p. 215).

Segundo Sobreira e Silva (2014), a experiência da MFR expandiu-se de forma grandiosa e, em 1942 foi criada a *União Nacional das Maisons Familiaes Rurales* (UNMFR). Para Freitas (2015), esta expansão acentua-se de forma mais contundente nos período entre 1945 a 1960, passando de 30 para 500 escolas. Extrapolou as fronteiras nas décadas de 1960 e 1970, chegando a países como a Itália, Espanha, Portugal, como também nos Continentes Africano e Americano. As primeiras experiências em Pedagogia da Alternância no Brasil são datadas de 1969, no estado do Espírito Santo, num período marcado pela ditadura militar e cerceamentos dos direitos políticos, e civis, como pelo alargamento das desigualdades no campo. Com a ajuda do setor progressista da Igreja Católica, principalmente aqueles ancorados pela Teologia da Libertação e organizações italianas, surgem as primeiras Escolas Familias Agrícolas no Brasil (EFA's). Destarte, Sobreira e Silva (2014, p. 222), parafraseando Rodrigues (2008), destacam que a implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, esteve direcionada por duas lógicas: “a lógica de resistência dos agricultores contra a exclusão econômica e cultural muito forte no período e a lógica pedagógica de resposta às necessidades de escolarização formal dos jovens que viviam no meio rural”. As autoras ainda pontuam que depois de 1980 houve uma expansão considerável das EFA's por todo território brasileiro, que inclusive passaram a assumir outros formatos levando este movimento à criação do conceito de *Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas)*. Assim, no Brasil a Rede Ceffas reúne mais de duas centenas de escolas organizadas em diferentes modalidades, conforme o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Experiências Educacionais em Pedagogia da Alternância do Brasil

Modalidade	Abrangência
Escolas Familias Agrícolas (EFA)	Com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.
Casas Familiares Rurais (CFR)	Com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação

	Profissional Técnica de nível técnico.
Escolas Comunitárias Rurais (ECOR)	Com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
Escolas de Assentamentos (EA)	Com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM)	Com 7 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.
Escolas Técnicas Estaduais (ETE)	Com 3 centros localizados no Estado de São Paulo.
Casas das Famílias Rurais (CDFR)	Com 3 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR)	Com 4 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2006b, p. 2-3).

Nos últimos anos tem havido um aumento considerável de experiências de formação que tem como base a Pedagogia da Alternância. Dados de 2014 apontavam a existência de 264 instituições de ensino ligado a Rede CEFFA (Freitas, 2015), distribuídas em mais de 20 estados e organizadas em duas associações nacionais, a *Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR)* e a *União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)*⁹⁹.

Denomina-se Pedagogia da Alternância, pois ao objetivar uma educação *da* práxis e *pela* práxis, na qual o trabalho produtivo é um dos seus fundamentos, o processo educativo deve conjugar as aprendizagens práticas agrícolas e a formação escolar e científica. Busca-se assim aproximar o mundo da vida e o mundo escolar. Para tanto se propõe a alternância dos tempos de formação. Traduz-se numa proposta de organização do trabalho pedagógico diferenciado e destacado

Pela educação do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidiano nos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens. (Jesus, 2011, p. 9).

Aplicada inicialmente na escola básica, a Pedagogia da Alternância começou a ser empregada também no ensino superior, à medida que os cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo foram se constituindo no país, a partir da década de 2000.

A Pedagogia da Alternância (PA) tem sido uma forma de organização do trabalho pedagógico muito importante e indispensável para *modus operandi* dos cursos de formação em Educação do

⁹⁹Para aprofundar o histórico e o panorama atual da Pedagogia da Alternância no Brasil, ver Freitas (2015).

Campo na perspectiva de respeito ao modo de vida e modos de produção dos sujeitos do campo. Sem ela talvez fosse impossível para o sujeito do campo, trabalhador camponês, sair por um longo período do chão da terra, do lugar da produção do seu sustento e vida, para adequar-se a lógica do tempo dentro da organização do trabalho pedagógico tradicional. A alternância consiste em alternar os períodos de permanência dos estudantes no espaço de formação, sendo que em um tempo ele permanece na escola e outro na comunidade, na família, justamente para possibilitar que a práxis aconteça. Esses tempos alternados são definidos como Tempo Escola e Tempo Comunidade⁶⁰, com duração aproximada de quinze dias cada um deles, e é o que viabiliza a constituição da práxis pedagógica, no movimento constante de ação-reflexão-ação-reflexão. Segundo Jesus (2011, p. 10),

A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, à formação na alternância é contínua.

Para o Pronera, por exemplo, a Pedagogia da Alternância é uma dimensão importante na assunção de suas finalidades já que, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 229-230).

Um dos mais importantes resultados do PRONERA tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas e centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa, a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos – entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, esses jovens e adultos não teriam se escolarizado, em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal.

Apesar da pertinência epistemológica e metodológica aos princípios e concepções da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância não era oficialmente reconhecida no Brasil até 2006, pois a LDB exigia uma quantidade mínima de 200 dias letivos por ano. A pressão do Movimento Por uma Educação do Campo conseguiu arrancar da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, reconhecendo a Alternância como uma modalidade da organização e funcionamento das escolas. Desde então, a Pedagogia da

⁶⁰No ensino superior, estes tempos tem sido denominados de Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Alternância tem sido intensificada nos cursos oferecidos tanto na Educação Básica como também no Ensino Superior, em cursos oferecidos pelo Procampo.

O Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo também tem colocado desafios à gestão escolar na perspectiva de que ela necessariamente precisa estar vinculada a uma concepção de gestão mais finada com a sua epistemologia, pois segundo José Carlos Libâneo et al (2012), a escola como uma instituição social responde a determinados objetivos, vinculados a um determinado modelo de sociedade, como bem explicita o autor:

A definição – dos objetivos educacionais decorre de demandas e exigências econômicas políticas, sociais e culturais que a sociedade apresenta às escolas, do desenvolvimento da pesquisa científica em questões educacionais e do ensino, das necessidades sociais e pessoais dos alunos relativas a conhecimentos práticos culturais, mercado de trabalho, exercício da cidadania etc. (2012, p. 425).

Portanto, para atingir as suas finalidades educacionais, a escola, enquanto instituição, precisa favorecer condições organizacionais, para sua materialização nos processos ensino-aprendizagem. Mudar as relações sociais e, principalmente, as relações de poder dentro da escola exige em primeira instância, uma mudança radical nos padrões culturais que regem esse espaço, pois, segundo Licínio Lima (2010, p. 09):

O caráter complexo da escola como organização educativa formal e aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa escolar contrasta, assim, com as focalizações de tipo predominantemente normativo e prescritivo que, ao longo de muitas décadas, vem contribuindo para a naturalização e a reprodução de um dado modelo de escola.

Desse modo é que a Educação do Campo, enquanto um paradigma de sociedade emancipatório de base socialista, refuta a concepção de gestão assentada em princípios capitalistas – já que nega a forma como produz e (re)produz as relações sociais e a desigualdades entre as classes sociais – e aposta uma concepção de gestão, primeiramente que respeite o “*locus* escolares nos quais as práticas de gestão são efetuadas [...] a participação da comunidade escolar”, como também, reconheça as especificidades da educação, escola e sujeitos do campo para que esses elementos sejam incorporados às práticas de gestão das escolas e com isso “evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático” (Fernando José Martins, 2009, p. 3), já que, a concepção de educação e de escola defendida pelo Projeto Político-Pedagógico da Educação

do Campo coloca-as como projetos e construções coletivas, *dos* sujeitos *com* os sujeitos e não *para* os sujeitos. Como construção coletiva, implica uma concepção de gestão coerente com essa assertiva, aqui concebida como “gestão participativa democrática”. Trazemos aqui para defini-la um conceito de Vitor Paro (2012), pois defendemos ser aquele que mais coaduna com a concepção de gestão escolar na perspectiva da Educação do Campo.

Administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, a escola, de um novo trabalhador coletivo, que sem constrangimento da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. Aí, a utilização tanto dos recursos materiais e conceptuais – por meio da racionalização do trabalho – quanto do esforço humano coletivo – pela coordenação – se dará não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, por sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre. (Paro, 2012, p. 210).

A gestão escolar nas escolas do campo vem trabalhando no sentido de que todos se sintam e façam parte do projeto de escola, que a partir de um trabalho coletivo, rompa com a divisão social do trabalho e a alienação⁶¹ pelo trabalho, imposto pela concepção de administração escolar e modos de produção capitalista, que o trabalho educacional seja concebido por sua dimensão coletiva na perspectiva de Paulo Freire em que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981, p. 79) e, por um “processo pelo qual o homem apropria-se da natureza, domina-a submete-a a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material” (Marx, como citado em Paro, 2012, p. 27). Ao fazer isso, o homem além de transformar a natureza, também transforma a si mesmo. Essa perspectiva de gestão democrática e participativa coloca o homem do campo como sujeito histórico, autônomo e construtor dos caminhos de sua vida, pois ao não serem “pescadores domingueiros, esperando o peixe”, colocam-se na condição de “agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente” (Gandin, 2000).

⁶¹ “Por alienação estamos entendendo aquele estado em que as pessoas tornam-se estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na sua organização, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, pensamentos, emoções. É a situação mais ou menos acentuada de perda de sentido, de desorientação, de falta de compreensão e de domínio das várias manifestações da existência”. (Vasconcelos, 1999, p. 24).

2.5.4 No *fio da navalha*: a materialização da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro

Até aqui, nossa preocupação foi explicitar o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, sua epistemologia, gênese, materialidade de origem, o contexto e texto que a produção desse projeto está se operando, tendo em vista a relação antagônica explicitada entre a Educação do Campo e o Projeto de Regulação Neoliberal, no intuito de apontar caminhos para uma docência comprometida com a materialização dessa *práxis revolucionária* no chão das *escolas rurais* de todo Brasil, com vistas à sua transformação em *escolas do campo*.

As considerações tecidas revelam a epistemologia do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, oriunda das lutas, da pedagogia e das experiências educativas dos movimentos sociais do campo e ancorada em princípios como formação humana, desenvolvimento territorial, emancipação e transformação social. Demonstram também, como essas especificidades foram e são conjugadas às políticas públicas conquistadas e construídas até o presente momento para dar conta da garantia da igualdade dos direitos que tem os povos do campo, sobretudo no campo educacional.

Considerando que as políticas públicas são construções históricas condicionadas por complexos e múltiplos determinantes (sociais, políticos, econômicos, culturais), e que respondem pela forma como o “poder social” é distribuído, considerando seus determinantes (Alfredo Gomes, 2011), numa sociedade como a brasileira, marcada historicamente pelas desigualdades sociais e pela perpetuação e legitimação dessas desigualdades via Estado, justamente pelo conjunto de suas políticas públicas, quase sempre alinhadas a preservação do *status quo* das classes dominantes, questionamos: qual o desafio em construir, materializar e promover a qualidade das políticas de Educação do Campo, destinadas para os sujeitos do campo, considerando que historicamente essa especificidade esteve marginal no âmbito das públicas educacionais do Estado brasileiro? Roseli Caldart (2009) vai responder apontando o processo dialético dessa realidade evidenciando que essa construção dá-se num terreno cheio de contradições e, portanto, a Educação do Campo enquanto projeto constrói-se no “fio da navalha”, pois

Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas. (Gomes, 2011, p. 20).

Aqui, a metáfora “fio da navalha” significa compreender que não é fácil inscrever no âmbito do Estado, que como aparelho ideológico e de regulação neoliberal, um projeto de educação que se diz socialista e revolucionário que responde em sua totalidade a um projeto de sociedade da e para a classe trabalhadora dentro “de uma outra lógica de produção de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p. 38) e, pautado “pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador” (Molina, 2015, p. 381).

Desse modo é que podemos considerar a Educação do Campo como um projeto de disputa hegemônica no interior do projeto do capital que se encontra amplamente dissolvido na educação brasileira por Diretrizes, Parâmetros, Sistemas de avaliação externa, etc., pois “A forte vinculação existente entre poder social e políticas públicas nas sociedades capitalistas contemporâneas fundamenta o seu caráter disputado e conflituoso” (Gomes, 2011, p. 20).

Nesse sentido, Molina e Jesus (2010, p. 31) esclarecem que a conquista de direitos universais via “ordem jurídica hegemônica à classe trabalhadora, sempre deve ser compreendida a partir da dinâmica das lutas sociais contra-hegemônicas, que interferem no equilíbrio instável entre os interesses de classe”. Destarte, nessa compreensão, as políticas públicas educacionais da Educação do Campo atuariam na garantia do “capital cultural” que vai de encontro a concepção de “capital humano” que impregna as políticas educacionais no contexto da reforma neoliberal da educação que acomete o mundo em escala global, atuaria também, como “bens educativos constituem o capital por meio do qual se processo a (re)distribuição ou concentração do poder social”. (Gomes, 2011, p. 21).

Como o “fio da navalha”, que possibilidades de reinvenção e autonomia os professores tem construído dentro do contexto das políticas educacionais de regulação na perspectiva de uma atuação contra hegemônica ao projeto de regulação neoliberal? Segundo Neves (2013, p. 12) essas políticas atualmente estão inseridas de forma orgânica no contexto nacional e, para a autora a correlação das forças sociais no Brasil ainda não tem dado conta de provocar “uma mudança substantiva no projeto de sociedade e de sociabilidade hoje largamente hegemônico e conseqüentemente na estruturação da educação escolar e da educação política em nosso país em curto prazo”, justamente porque, o conjunto de esforços empreendidos por esta força-tarefa tem sido afrontado cotidianamente no interior do próprio Estado, que também fala em nome da Educação do Campo.

Meszáros, (2005, p. 27) sublinha que essa contradição é justificada pelo fato de que, por mais que as reformas se esforcem em produzir discursos bonitos e sedutores na direção de uma sociedade mais justa e de oportunidades, a lógica do capital não é rompida, pois segundo este autor, “as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis”. Para o autor, dentro da lógica do capitalismo, as reformas podem até ser usadas para “remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (idem, p. 26). Nesse sentido, Antônio Cabral Neto e Jorge Rodriguez (2007) apontam que os pactos e acordos realizados pela regulação transnacional do capital, tem contribuído cada vez mais para a legitimação das reformas e do processo de ajuste estrutural.

Apesar disso, não podemos desconsiderar que o Estado seja o ente monolítico das forças reacionárias e conservadoras (Hypólito, 2008, p. 64). Para o autor, apesar das investidas hegemônicas neoliberais não devemos perder de vista “as complexidades envolvidas nesse processo de hegemonia e considerar o Estado como um território de contestações no qual lutas por hegemonia ocorrem a todo o momento”. A Educação do campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. Podemos dizer que a educação do campo é uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo enquanto a educação rural está vinculada ao estado e à burguesia nacional para resolver inicialmente o problema do êxodo rural de forma assistencialista, para conter a mobilização popular por demandas educacionais, entre outras (D’Agostini, 2012, p. 464).

Por isso, segundo Jesus (2015, p. 169), a luta dos camponeses e das camponesas “se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo”, principalmente para questionar e frear os esforços empreendidos para atender aos interesses do grande capital. Interesses que tem construído uma realidade de *um campo sem sujeitos*, na qual o trabalho humano na agricultura vem decrescendo e torna-se cada vez mais desnecessário como consequência dos modos de produção capitalista, ancorados fortemente pela ciência e pela técnica, que impõe processos de “tecnologização e modernização da produção” (Libâneo et al., 2012, p. 74), que ao expulsar os trabalhadores do campo, faz aumentar o desemprego, as condições precárias de vida no campo brasileiro. Libâneo et al (2012, p. 75) sublinha que

A liberação do trabalho humano na agricultura, portanto, não tem servido para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, ou seja, para a eliminação da fome e para o aproveitamento do tempo livre em atividade humanizadoras, e sim para a exclusão e a expulsão dos trabalhadores do campo.

Os teóricos da Educação do Campo têm defendido que a ancoragem do processo ensino e aprendizagem e da relação pedagógica nas escolas do campo, devem se nutrir em bases epistemológicas e filosóficas das pedagogias críticas e contra-hegemônicas. Para Caldart (2004, p. 12) trata-se de manter um diálogo “com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Principalmente quando consideramos o papel dos professores no processo de concretização desse projeto no *chão das escolas* rurais tendo em vista que, de acordo com D’Agostini (2012), o Estado tem se utilizado da Educação do Campo como um caminho para promover suas reformas educacionais, principalmente no que tange ao atendimento dos compromissos assumidos pelo pacto do capital, ou seja,

[...] atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema social do capital. Na maioria dos documentos do estado acerca da educação do campo, identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e como meio de alívio da pobreza (D’Agostini, 2012, p. 456).

Eis a Educação do Campo, como um território contestado, dentro dessa conjuntura. Assim, pensar problematizar a gestão do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do campo, expressa um dos grandes desafios na construção da contra hegemonia as pedagogias liberais. Diante disso, questiona-se: como nesse contexto das políticas educacionais de regulação é possível “abrir espaços para projetos e experiências em curso proposto pelos movimentos sociais para ocupar as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo?” (Caldart, 2012). Por isso, a Educação do Campo por ser protagonizada pelos movimentos sociais, questiona as práticas educativas desenvolvidos em seu nome (Molina & Freitas, 2011), e, ao refutar “os pacotes da reforma” busca apontar o limite entre seus fundamentos e aqueles que orientam as práticas pedagógicas orientadas para o capital, demarcando seu lugar e papel de resistência às diretrizes neoliberais acordadas entre os organismos transnacionais, como afirma Freitas (2011, p. 41).

A Educação do Campo afirmar-se-ia, portanto, no combate aos “pacotes” (tanto agrícolas quanto educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporía à visão reducionista de educação como preparação de mão de obra para o trabalho.

Caldart (2004) insiste em (re)significar o termo da educação do campo a partir da sua materialidade de origem, para que ela não se torne um “lugar comum”, deslocada de sua matriz fundadora. Até porque, a criação de uma legislação e políticas específicas de Educação do Campo significou apenas uma pequena abertura no âmbito do Estado, o que evidencia o grande desafio de implementar, na prática, toda base epistemológica, política e pedagógica na construção da escola do campo. Como já pontuamos a educação do campo coloca-se como um projeto em disputa ao projeto de educação gestado no interior das reformas educacionais de cunho liberal e que, atualmente, vem sendo defendidas e implementadas pelo Estado brasileiro, o que revela uma grande contradição dialética na promoção de Educação do Campo.

A partir do que foi exposto, o que nos inquieta é **tencionar em que medida e/ou como a Educação do Campo, considerando sua epistemologia e materialidade de origem, tem enfrentado a hegemonia das atuais políticas educacionais do Brasil, orientadas pela regulação do capital?**

CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO E A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1 Políticas públicas em educação: notas introdutórias

Segundo Ferreira e Oliveira (2009a), apesar da extensão da produção do conhecimento no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, é imperioso trazer novas reflexões sobre as mesmas, principalmente quando consideramos seu dinâmico processo de constituição. Até porque, de acordo com Calvacanti (2013) e Frey (2000), ainda são incipientes no contexto brasileiro estudos que tratam dos aspectos analíticos na compreensão das políticas públicas. O que leva Stephen Ball (2011) a questionar “em que medida as pesquisas brasileiras sobre políticas educacionais tem estabelecido interfaces e debates com a produção do conhecimento sobre esse campo? Ferreira e Oliveira (2009a) prosseguem afirmando que as políticas públicas podem ser tomadas como foco de estudo em diferentes dimensões desde sua concepção, implementação e avaliação. Nesse sentido Ball (2011, p. 11) destaca que os estudos em políticas educacionais podem operar nas seguintes formas:

- a) O desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas;
- b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas;
- e c) a análise crítica de políticas específicas.

Celina Souza (2003) aponta que o tema “políticas públicas” é relativamente recente nas pesquisas acadêmicas no Brasil, constituindo-se assim um campo em construção e ascendência. Tem sua gênese como campo de estudo e disciplina independente nos EUA, sendo cada vez mais afirmado como um campo específico, deslocando-se e não mais se restringindo apenas, ao um campo da Ciência Política (Cavalcanti, 2013). Souza (2003) destaca que, como campo de estudos, vem se afirmando de forma mais sólida no início da década de 1990, quando as questões em torno das reformas e o novo papel dos Estados Nacionais, assumem uma ênfase maior, impactando de forma decisiva na forma de promoção e regulação das políticas públicas no Brasil.

Quanto a sua conceituação, teóricos da área destacam para a polissemia e complexidade na sua definição e apontam para a existência de muitos conceitos sobre políticas públicas formulados

por diferentes autores e por diferentes escolas. Dessa forma Souza (2003) e Frey (2000) ratificam esse grifo quando sublinham que não existe uma única ou uma melhor forma de conceituar política pública. Na mesma linha de pensamento Adão Francisco de Oliveira (2010, p. 93) traz o sentido etimológico de política pública como “a participação do povo nas decisões da cidade, do território”, já que a expressão é de origem grega *politikó* e faz referência à participação naquilo que é público “coisa do povo”, apesar desse significado, ter assumido historicamente, sentidos diversos. Por isso, Souza (2006) destaca para a necessidade de compreendermos a origem e ontologia das políticas públicas, sua trajetória e perspectivas analíticas, para melhor entendermos sua dinâmica e formas de materialização. Aponta para o caráter multidisciplinar do ponto de vista teórico-conceitual das políticas públicas e por ter uma relação intrínseca com as dimensões, econômica, política e social, “precisam explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2006, p. 25). A partir dessas considerações a autora define políticas públicas como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Dentro dessa mesma preocupação em conceituar políticas públicas, principalmente para contribuir com as análises daqueles que a investigam, Paula Cavalcanti (2013, p. 41) conceitua-as como “um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo”.

Cavalcanti (2013), Souza (2006) Afonso (2003), Barroso (2011, 2013a e 2013b), Ball (2011) e Frey (2000) sinalizam para as diversas abordagens teóricas e metodológicas que ultimamente vem sendo utilizadas para o estudo das políticas públicas, principalmente quando consideramos as complexas relações entre Estado e Sociedade que tem “demandado o acréscimo de novas variáveis ao referencial teórico-metodológico na tentativa de facilitar os estudos e consequente entendimento dessas realidades” (Cavalcanti, 2013, p. 13). Apesar dessa diversidade, Cavalcanti (ibidem) destaca que todas as abordagens de certa forma, tem se preocupado em saber como elas são formuladas e implementadas. Também traz uma preocupação em definir o termo *política*, tendo em vista que, segundo a autora, o referido termo tem um sentido polissêmico na

literatura de língua portuguesa e espanhola, sendo muitas vezes associado a diversas ações e realidades, portanto de difícil delimitação. Destarte, a autora conceitua Política Pública como:

É um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que tem como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores públicos ou não, que tem uma influencia na vida de cidadãos. (Cavalcanti, 2012, p. 41).

João Martins Tude (2010), Frey (2000) e Cavalcanti (2013) consideram que a análise das políticas públicas passa necessariamente pelo entendimento dos diversos conceitos a ela imbricados, principalmente quando levamos em conta o campo multidisciplinar e multifacetado das Ciências Humanas. Destarte, Cavalcanti (2013) vai trazer da língua inglesa termos como *polity*, *politics* e *policy*, já que estes carregam um sentido específico de cada dimensão que uma política pública atua. Tude (2010), baseando-se em Frey (2000), conceitua a *Polity* como a dimensão institucional da política, *Politics* refere-se a dimensão processual e *Policy* a dimensão material. Os autores ainda trazem outros termos que ampliam a compreensão da análise das políticas como: *PolicyNetwork*, *Policy Arena* e *PolicyCycle*. Podemos ver de forma mais explícita o entendimento dos termos no quadro construído tendo como base nos textos de João Martins Tude (2010): “Conceitos Gerais de Políticas Públicas” e Klaus Frey (2000), “Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de Políticas Públicas no Brasil”.

Quadro 5 - Conceitos centrais no estudo de políticas públicas.

Termo	Conceito
Polity	“Refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo” (Frey, 2000, p. 216).
Politics	“no quadro da dimensão processual <i>politics</i> tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição”. (Frey, 2000, p. 216-217).
Policy	“refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.” (Frey, 2000, p. 217).
PolicyNetwork	“Podem ser entendidas como um processo de inter-relações entre os diversos atores envolvidos na formulação e implementação de Políticas Públicas, são as redes que interligam esses atores e por onde a discussão política transita”. (Tude, 2010, p. 17).
Policy Arena	Ela parte do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão

	e de implementação. Os custos e ganhos que as pessoas esperam de tais medidas tornam-se decisivos para a configuração do processo político. O modelo da 'policy arena' refere-se portanto aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo.
PolicyCycle.	“Corresponde às fases ou ciclos pelas quais as Políticas Públicas transitam antes de se concretizarem materialmente na sociedade. Esses ciclos correspondem a uma ordem sequencial que guia o processo político-administrativo e possuem fases que vão desde a formulação, passando pela implementação até a avaliação das consequências das políticas adotadas”. (Tude, 2010, p. 17-18).

Fonte: Elaboração própria, com base em Tude(2010) e Frey (2000).

Apesar de não ser nosso foco de análise aqui, destacamos que existem diferentes correntes teórico-metodológicas no campo das políticas públicas que a partir de suas perspectivas de análise vão interpretá-las de forma a destacar determinadas variáveis como, a exemplo, a centralidade do governo, os grupos de interesses, as relações de poder, os conflitos, etc. De acordo com Souza (2006, p. 28-29), a opção por qualquer um dos modelos conceituais deve levar em consideração os seguintes aspectos, extraídos a partir da análise desses diferentes modelos explicativos:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
- A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Sérgio Azevedo (2011) e Frey (2000) apontam para os diversos objetivos, diferentes características e formatos institucionais que as políticas públicas assumem. Categorizam as políticas públicas em: distributiva, redistributiva, regulatória e constitutiva. Assim, Azevedo (2011, p. 17) entende política pública como “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Tude (2010) ao refletir sobre a complexidade do campo de estudos considera que nos processos de análises das políticas públicas deverá levar em consideração suas variáveis dependentes e independentes: As primeiras estão diretamente relacionadas às “quais forças sociais e quais características do sistema político influenciam o conteúdo das políticas; e, as segundas, fazem referência “aos impactos das políticas públicas sobre a sociedade e sobre o sistema político”.

Teixeira (2002), Barroso (2013) e Ball (2011) enfatizam que as políticas públicas constituem-se numa arena permeada por conflito social, principalmente, em torno da distribuição e redistribuição de poder social, por isso, “envolvem vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios” em seus processos e formas de exercício do poder político. Nesse sentido, Tude (2010) faz destaque para a centralidade dos papéis dos diferentes atores de políticas públicas, que, a depender do modelo teórico-metodológico de análise, terá um maior ou menor protagonismo na constituição das políticas públicas, ou seja, no seu processo de formulação, implementação e avaliação. O autor divide esses atores em: *Estatais*, aqueles ligados a administração pública e a burocracia estatal, como os funcionários públicos, destacando os políticos, etc. E, os *Privados*, considerados como aqueles que não estão diretamente ligados a administração pública, mas participam dos processos de constituição das políticas públicas, como os movimentos sociais, as ONG, destacando os empresários, etc. Para Tude (2010) esses atores procuram, de formas específicas, “influenciar esse processo dentro do jogo político”, já que na acepção de Teixeira (2002), no processo de elaboração de uma política pública implica “definir quem decide o quê, quando, com que conseqüências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente”.

Apesar dessas considerações sobre a multiplicidade de atores de políticas públicas, apesar da conjuntura geopolítica provocada pelos processos de globalização da economia, apesar da regulação exercida pelos organismos supranacionais, apesar da coexistência de “múltiplos centros de poder e sistemas de autoridade, dentro e fora das fronteiras nacionais” (Afonso, 2003, p. 38), não devemos desconsiderar sobre o papel destacado do *Estado* no processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Por exemplo, na análise das políticas públicas educacionais, Afonso (ibidem, p. 37) afirma que, “o binômio Estado-nação continua a manter alguma centralidade para a análise das políticas educacionais”. Até porque, segundo o autor, a reconfiguração dos Estados Nacionais dentro da lógica neoliberal que apregoa o “estado mínimo” associado a outras formas de relação do Estado e sociedade civil como o *quase-mercado*, o *terceiro setor* (Afonso, 2003) e a *terceira via* (Peroni, 2009a), inaugura formas híbridas de atuação dos atores da política, sem necessariamente, diminuir o poder de intervenção estatal. Ademais, prossegue pontuando que as políticas neoliberais associadas às políticas neoconservadoras da *nova direita* colocam em cena uma realidade paradoxal, como ele aponta:

[...] vários exemplos relativos a políticas educacionais neoconservadoras e neoliberais que mostram que em algumas situações se produziu um desequilíbrio (paradoxal) a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado, por causa das tensões e contradições assentes na fórmula política da nova direita, que se caracterizou por exigir um Estado limitado, portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, forte enquanto mecanismo de coerção e controlo social (Afonso, 2003, p. 39).

Afonso (2003), nesse sentido, considera a necessidade do campo de estudos em políticas públicas, a partir desse novo contexto, buscar elaborar constructos teóricos que deem conta de interpretar o papel do Estado no ciclo de políticas, ou seja, na formulação, implementação, avaliação, mediação e regulação das políticas públicas, tendo em vista seu processo de reconfiguração pela investida neoliberal e neoconservadora.

[...] é então urgente encontrar teorias que, permitindo superar os défices já existentes e diagnosticados, procurem explicar a redefinição do papel do Estado e a sua relocalização, tendo agora em conta as novas e múltiplas condicionantes emergentes da actual reestruturação do capitalismo a nível global. As possibilidades, por enquanto, são apenas experimentais, e as teorias apenas exploratórias (2003, p. 38).

Para Afonso (2003) esse cenário impõe desafios às tradicionais teorias sobre o Estado e, conseqüentemente, aos modelos teórico-conceituais de abordar o estudo em políticas públicas, em especial as educacionais, tendo em vista que a nova configuração dos Estados Nacionais impõe certas racionalidades à Educação que são materializadas via políticas educacionais. No âmbito do Estado-providência a racionalidade era para a *legitimação* e, nas atuais configurações ancoradas na filosofia do Estado Mínimo, é a *acumulação* (Afonso, 2003). Frente as essas colocações indagamos qual(is) abordagem(ns) teórica(s) deve(m) ser(em) adotada(s) para analisar a situação colocada pelo autor, expressa abaixo no seguinte questionamento:

Como pensar uma política educacional por referência a um novo espaço público (não-estatal) que continue a incluir de forma privilegiada o Estado (e os valores do domínio público), mas que já não se pode equacionar sem a comunidade (e os valores que esta pressupõe), sem esquecer também o papel dos novos movimentos sociais? (Afonso, 2003, p. 40).

E, especificamente, se tomarmos como foco de análise a complexidade da constituição do ciclo de políticas na sociedade brasileira descrita por Souza (2006, p. 36) no trecho abaixo, a indagação acima levantada complexifica ainda mais a nossa capacidade de resposta:

Concorrendo com a influência do “novo gerencialismo público” nas políticas públicas, existe uma tentativa, em vários países do mundo em desenvolvimento, de implementar políticas

públicas de caráter participativo. Impulsionadas, por um lado, pelas propostas dos organismos multilaterais e, por outro, por mandamentos constitucionais e pelos compromissos assumidos por alguns partidos políticos, várias experiências foram implementadas visando à inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais. No Brasil, são exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais.

Com certeza essa não será uma questão de fácil resposta, pois, segundo Frey (2000, p. 243) “A análise de políticas não dispõe de uma teoria uniforme”, ainda mais, quando consideramos o contexto de reconfiguração do papel do Estado pelas reformas de cunho neoliberal. Afonso (2003, p. 40) tem indicado reflexões recentes de autores como João Barroso, Boaventura de Sousa Santos, Roger Dale, que têm apontado algumas perspectivas analíticas, as quais

[...] procuram equacionar as políticas educacionais actuais essencialmente por referência à idéia de um “um bem comum local”, que se traduziria na conciliação entre o interesse público, representado pelo Estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços e actores locais.

Porém, apesar dessas perspectivas analíticas que enfatizam esse ideal de “bem comum”, não podemos, na conjuntura atual, desconsiderar a influência do novo *gerencialismo público* na dinâmica do ciclo de políticas públicas, aqui em destaque às educacionais, que objetivando o ajuste fiscal e enxugamento do papel do Estado, tem dado uma centralidade à busca de eficiência no campo das políticas públicas. Nesse sentido, Souza (2006, p. 34) destaca que “[...] a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas para as instituições com “independência” política”. As mudanças no papel do Estado, o novo gerencialismo na administração pública e a pressão pela eficiência e qualidade dos serviços tem demandado novas pautas para as políticas educacionais (Afonso, 2003). Nesse sentido, com base nos argumentos de Roger Dale (1998), Afonso (2003, p. 43) pontua que

[...] o que está em causa é essencialmente uma redefinição de prioridades relativas a cada um dos três problemas centrais que têm caracterizado o mandato para a educação nas sociedades capitalistas democráticas, aparecendo agora em primeiro lugar o apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e controle sociais; em terceiro lugar, a legitimação do sistema.

Apesar dessas novas nuances que assume o desenho das políticas públicas, Souza (2006) considera que ainda são incipientes os estudos que tomam como foco essas questões,

principalmente em sua dimensão empírica. Por isso Afonso (2003) sublinha a importância da análise mais profunda entre as redefinições do papel do Estado e o impacto no campo das políticas públicas educacionais.

A questão da eficiência tem colocado categorias importantes para o campo de estudos como: desregulamentação, privatização, reformas no sistema social, qualidade, competitividade, credibilidade, etc. (Souza, 2006). Aqui destacaremos a categoria “credibilidade” pelo poder de influência que ela toma na atual conjuntura, no processo de constituição das políticas públicas. Vem substituir o caráter discricionário da burocracia estatal, pela construção de regras claras livre da interferência do jogo político. Aqui entra em cena “A delegação para órgãos “independentes” nacionais, mas também internacionais” (Souza, 2006, p. 35) como atores importantes no desenho das políticas públicas, objetivando a garantia da credibilidade “devido à experiência técnica e para que as regras não fiquem sujeitas ao ciclo eleitoral, tendo continuidade e coerência” (ibidem). Destarte, a autora sublinha que apesar dos processos de delegação para outras instâncias e atores, “os governos continuam tomando decisões sobre situações-problema e desenhando políticas para enfrentá-las, mesmo que delegando parte de seu poder para outras instâncias não-governamentais” (ibidem). Principalmente quando não perdemos de vista que na sociedade capitalista contemporânea, de acordo com Gomes (2011, p. 28), o Estado ainda é, sem desconsiderar as demais forças da sociedade,

A agência dominante de produção, financiamento e regulação das políticas públicas, ele é talvez o veículo mais central e importante- porque atua de forma cotidiana, sistemática e regulatória com as políticas públicas – de mobilização das forças, processos e ações político-sociais de conservação ou transformaçõesocial.

Essas considerações, principalmente em torno da credibilidade e da dimensão técnica que devem atravessar o ciclo de constituição das políticas públicas nos impulsiona a trazer o debate trazido por Eric Mangez (2011) e João Barroso (2011; 2013b) sobre a relação entre “conhecimento e política”.

Eric Mangez (2011, p. 191) tem se preocupado em problematizar o papel do conhecimento no processo político, especificamente saber: “De que forma o conhecimento está a ser usado como recurso para decisão política” e “o modo como as políticas contribuem para redefinir o papel do conhecimento”. O autor aponta, assim, para o duplo papel que o conhecimento assume nos processos de decisão política. A partir dessa duplicidade, o conhecimento pode estar ao serviço de uma lógica de *políticas baseadas em conhecimento* e/ou de *políticas orientadas para o*

conhecimento. Ainda nos chama a atenção para o fato de que essa “centralidade” dada ao conhecimento na arena das políticas públicas educacionais está diretamente associada ao cenário das reformas educacionais, principalmente aquelas produzidas pelas transformações impostas pela globalização econômica, o que provocou uma alteração significativa no sentido que o conhecimento tem nos processos de acumulação do capital e da economia, alterando também, seu sentido e papel para os decisores políticos e para a economia do conhecimento. E sobre o papel da educação no pensamento econômico na educação Valdemir Pires (2005, p. 40) destaca que a *economia da educação*

É um campo de estudo das questões educacionais que se desenvolveu muito recentemente, tendo por referência as obras dos autores que fundaram a teoria do capital humano, em que pese o fato de que a educação aparece com certo destaque em praticamente todas as escolas do pensamento econômico, desde os clássicos até neoliberais contemporâneos.

Assim, para Mangez (2011, p. 192), “uma economia do conhecimento exige o fabrico e a manutenção de trabalhadores através de “políticas do conhecimento” que penetram nas diversas esferas de acção política”. O conhecimento aqui é parte integrante dos processos de acumulação do capital e, concomitantemente, traduz-se no próprio capital. É justamente esse duplo papel do conhecimento que justifica a sua centralidade. Ao mesmo tempo em que ele contribui para agregar valor ao que é produzido, ele também é central para a inovação dos processos de produção e para a garantia de “vantagens competitivas”. Desse modo, apesar da educação não ser a única área em que essa lógica acerca do conhecimento se materializa, com certeza é nas políticas educacionais que ela mais se evidencia.

Porém, Barroso (2013b, p. 6) destaca que a materialização dessa lógica não acontece de forma tão mecanicista, sendo que a “influência do conhecimento na política é mais simbólica do real”. O autor aponta para os diferentes modos de problematização e preconização de se configurarem os problemas e conseqüentemente as soluções para as políticas. Esses modos estarão condicionados principalmente pela opção política adotadas pelos atores da política pública.

Elementos “Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade

entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos; cabe distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público. A presença cada vez mais ativa da sociedade civil nas questões de interesse geral torna a publicização fundamental.

Todas essas questões têm colocado desafios e perguntas às políticas públicas; desse modo, Ball (2011) considera que as pesquisas sobre políticas públicas devem superar as perspectivas analíticas lineares centradas numa relação direta entre contexto social e político. O autor faz referência aos aspectos da “paisagem social” na produção de análises sobre políticas públicas, considerando que qualquer abordagem sobre estas que se afaste do contexto social mais amplo, parecerá simplista. Portanto, pontua para a necessidade das pesquisas sobre políticas públicas educacionais buscarem sempre aproximações e leituras de seus contextos relacionais, justamente porque muitas pesquisas tem se situado, ou seja, teorizada, “fora do quadro”, afirmando muitas vezes conclusões que apontam para uma suposta “autodeterminação” dos sujeitos diante de suas ações e posicionamentos. Essa abordagem tem contribuído para a formulação de políticas não reflexivas tendendo sempre para a culpabilização dos atores, principalmente em pesquisa que toma o cotidiano escolar como referência, cujas conclusões quase sempre afirmam que o problema está na escola ou no professor, no aluno e nunca nas políticas, o que para Ball tem contribuído para gerar o hiato entre política e prática. Segundo o autor,

A idéia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permaneçam fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tenham status neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil perigoso (Ball, 2011, p. 34).

Ball (2011, p. 37) também tem destacado sobre a concepção dualista que ora consideram as políticas como “claras, abstratas e fixas” e que devem ser realizadas da mesma forma independente das singularidades dos contextos em que elas se operam, e outra corrente que as vê como “desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis”, e que sua operacionalização será influenciada pelas dinâmicas dos contextos. Assim, o autor critica as pesquisas por seu “extravagante a-historicismo” que ignoram o aspecto temporal, ou seja, a trajetória na constituição

das políticas públicas, como ele bem sinaliza, “A abordagem da trajetória capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (ibidem, p. 38). Aponta também que muitas pesquisas sobre políticas públicas educacionais não têm sentido de lugar, ignorando as especificidades de sua dimensão empírica, e não estabelecem as relações necessárias, principalmente no contexto das reformas internacionais, entre os níveis de regulação das políticas (supranacional, regional, nacional e local) e de como isso se dá no cotidiano investigado e vice-versa, como as peculiaridades do cotidiano investigado alteram e (re)significam o conteúdo e materialização das políticas. Assim, para Ball (2006, p. 22) “Claramente, análises do fluxo e da influência das políticas entre nações precisam ser tratadas com cuidado”.

Lima (2003), ao problematizar sociologicamente sobre a escola como organização educativa, considera que seu estudo não pode se limitar aos aspectos organizacionais formais, deve-se incluir a estrutura informal da organização escolar. Ao trazer os diversos modelos teóricos de se analisar a estrutura organizacional da escola, o autor destaca o modelo denominado por Cohen, March e Olsen (1972) por “anarquia organizada” para descrever que nem sempre os objetivos educacionais são seguidos pelos atores da escola de forma linear, ao contrário, afirma a existência de tensões, conflitos e pouca clareza na execução desses objetivos. Destarte para Lima (2003, p. 28),

O estudo daquilo que acontece nas organizações, designadamente na escola, mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade, o que tem conduzido vários autores a considerar aquele como um modelo simplista, tantas vezes empenhando em, através de esquemas do tipo “reflexo”, salientar o funcionamento da escola em função, e por referência apenas, de padrões normativos. A ruptura com este tipo de determinismos organizacionais tem permitido desfazer certos equívocos e certas imagens estereotipadas acerca da acção organizacional e do seu carácter racional e sistemático.

Libâneo (2011, p. 7) tem destacado sobre a distância existente entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece efetivamente no chão das escolas, pois, para o autor, “é na ponta do sistema de ensino, nas escolas e nas salas de aula, que as coisas efetivamente acontecem”. Apesar da importância dessa aproximação, ela ainda é uma questão pouco priorizada no Brasil, tanto pelos órgãos responsáveis pela produção e regulação de políticas públicas educacionais, como o Ministério da Educação (MEC), como pelos

centros de produção de conhecimento científico sobre as políticas educacionais, como as Universidades. Dessa forma, Libâneo (2011, p. 169) considera que,

Essa questão tem sido pouco tratada entre os pesquisadores da educação, muito menos entre os técnicos de educação do MEC e, menos ainda, no âmbito do legislativo, especialmente no Congresso Nacional onde é notória uma ignorância dos aspectos propriamente pedagógicos da educação. [...] Mas tenho uma hipótese: raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver pedagógico das coisas, o que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como hoje reincide um modo de ver economicizado. [...] paralelo às análises política, sociológica ou econômica da educação, há uma análise pedagógica. No entanto, profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais, raramente se dão conta do que seja a especificidade da educação. [...] Penso que uma política educacional que ignora esse princípio básico perde solidez, pois perde de vista o que é mais peculiar da ação educativa escolar: a formação humana mediante as práticas de ensino e aprendizagem.

Destarte, nos propomos a abordar as questões que envolvem essa pesquisa na perspectiva de superar o hiato e a distância tão denunciada pelos teóricos, buscando analisar o fenômeno investigado de modo a se aproximar e compreender sua totalidade. Por isso, dedicamos uma parte dessa construção para compreender o contexto das reformas educacionais efetivadas aqui no Brasil, principalmente no início da década de 1990, entendendo que estas se operaram no contexto da reestruturação produtiva do capital e da reforma nas formas de governança e governabilidade dos Estados Nacionais, demandando das políticas públicas nacionais, modos de regulação que, mesmo considerando as especificidades locais, tomassem como norte e orientação os consensos estabelecidos em escala supranacional.

A partir dessas considerações iniciais sobre políticas públicas e sobre a pesquisa em políticas públicas, tentamos nos aproximar de alguns aspectos da abordagem defendida por Ball, o *ciclo de política*, para problematizar nosso objeto de investigação, “A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação”. Apesar do foco investigativo não se centrar especificamente numa política ou políticas, mas na fala dos professores sobre elas, consideramos que essa problematização é transversal nesta investigação, tendo em vista que, a novos modos de regulação produzidos no interior das reformas educacionais tem produzido, segundo Ball (2011, p. 32) “novas subjetividades profissionais”. Para o autor, “Não simplesmente o que fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades de quem deveríamos nos tornar também mudaram” (ibidem).

Dessa forma, não há como problematizar a gestão do trabalho pedagógico no interior das reformas sem compreender quais os discursos e políticas públicas têm sido produzidos pela

reforma e que “perfis” e “identidades” de educação, de projeto pedagógico, de escola, de professor, de aluno essas reformas têm produzido, como também não podemos ignorar como esses discursos são incorporados na dinâmica do cotidiano da escola, considerando a cultura organizacional da escola e as dinâmicas subjetivas dos sujeitos que produzem e (re)inventam os textos das políticas cotidianamente, pois nem sempre as escolas e os seus atores operam seguindo uma lógica racional.

Ademais, para Akkari (2011, p. 11), as últimas décadas foram marcadas por um processo intenso de internacionalização das políticas educacionais, cuja intensidade varia de acordo as especificidades locais e regionais. Independente dessas variáveis contextuais, a internacionalização das políticas educacionais tem buscando estabelecer regulações comuns que possam dar conta dos imperativos consensuados internacionalmente. Para o autor, as políticas educacionais compreendem um “conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (Akkari, 2011, p. 11), buscando assegurar a materialização dessas expectativas. Assim, constrói-se por meio de regras e mecanismos de controle, incentivo às inovações educacionais e a garantia de uma gestão (administrativa e financeira) que responda as demandas colocadas. De acordo com Akkari (2011), as políticas públicas educacionais respondem sempre a um determinado sistema de governo e encerram quatro componentes fundamentais: a legislação, o financiamento, o controle da execução e as relações mais amplas com a economia e a sociedade civil.

Adriana Duarte (2010) destaca que o sistema educacional dos países da América Latina é contemporâneo aos Estados Nação modernos e que emergem com o objetivo, dentre outros, de conversão das pessoas aos ideais “iluminados” para que a barbárie seja convertida em civilidade. Beech (2009), também ressalta que os sistemas educativos da América Latina foram historicamente moldados por influências internacionais, desde os modelos da educação jesuítica, do método lancasteriano e a da influência das ideias europeias assentadas na modernidade iluminista e no positivismo e mais recentemente no final do século XX e início do século XIX, a América Latina segue, apesar das diferenças econômicas, política, culturais e sócio-educacionais de seus países, o receituário das reformas empreendidas pelo contexto global.

A internacionalização das políticas públicas educacionais abre espaço para questionar se na atualidade podemos falar em políticas públicas educacionais locais/nacionais, já que a constituição dessas políticas no cenário da mundialização da economia, passou a se constituir como um “movimento planetário” à procura das “boas práticas” e “padrões de qualidade educacional”

legitimados internacionalmente pelos agentes produtores dos discursos sobre qualidade educacional. Haja vista, o *fetichê*⁶² na arena educacional pelos rankings, médias, avaliação, etc. A partir dessas reflexões, Akkari (2011, p. 18) vai destacar os temas que mais emergentes que vão compor o dicionário das políticas públicas educacionais atualmente e que vai, no chão da escola, nortear os processos de regulação da gestão trabalho do pedagógico, como: globalização econômica, privatização da educação, obrigação de resultados, qualidade da educação, padrões educacionais, as TIC na educação, descentralização, prestação de contas, reformas curriculares, profissionalização docente, etc.

Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, a descentralização da educação, as políticas de financiamento da Educação e da escola, o gerencialismo como forma de gestão e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica, que para Hypólito (2010, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica, “buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital” e, possibilitar um maior controle do governo central, como destaca Oliveira e Fonseca (2005, p. 58)

Para evitar qualquer risco de enfraquecimento institucional do Estado, em face da transferência de suas funções, adotaram-se medidas reguladoras capazes de impedir que a exacerbação da autonomia na descentralização conflitasse com as metas governamentais. A justificativa era garantir a “governança”, ou seja, a capacidade do Estado de executar eficientemente as políticas públicas.

Tendo em vista que a educação escolar sempre responde às determinadas concepções de mundo, de homem e de sociedade, de acordo com Oliveira (2011) e Libâneo et al (2012), essas transformações vão demandar das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e dos sujeitos da educação novas exigências e demandas, principalmente no que tange a gestão dos processos na produção do conhecimento.

A partir desses fundamentos, temos como foco e eixo de discussão a relação no campo teórico entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação, buscando compreender, a nível teórico, como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, têm influenciado na gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo na sala de aula. Nosso foco será investigar as múltiplas

⁶² Segundo Luckesi (2000, p. 23), entende-se por *fetichê* como, “uma entidade criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.”

regulações promovidas no interior da escola, a partir das “aspirações reguladoras” do *Estado Gerencial* principalmente na gestão do trabalho pedagógico do professor. Assim, tem por finalidade provocar o debate teórico que fundamenta os objetivos da tese ao buscar analisar as políticas educacionais, suas formas, seus mecanismos e dispositivos de regulação sobre o trabalho docente no interior da escola do campo. Buscando problematizar as questões acima apontadas tem-se aqui como objetivo dialogar com os princípios fundamentais que tem ancorado o processo das reformas neoliberais no Brasil e seus desdobramentos na regulação das políticas educacionais.

3.2 O contexto de produção das políticas educacionais: reforma do estado e gerencialismo

Na acepção de Maués (2003), o termo *reforma* a princípio, principalmente quando compreendido pelo senso comum, remete-nos a idéia de mudança, avanço, progresso. Ao procurarmos sua conceituação no dicionário vamos encontrar a sua associação a termos como: emendar, corrigir conduta, melhorar, dar nova forma, tornar novo, renovar, reorganizar, reparar, dentro outras definições. Maués (2003) e Afonso (2001a, 2001b) ao pontuarem a polissemia do termo a partir da exposição dos diferentes conceitos de reforma dados por diferentes teóricos, preocupam-se em trazer um conceito de reforma que mais se aproxime das características do contexto econômico, social e cultural em que elas se operam.

Apesar da polissemia do termo e da diversidade de conceituações, Maués (2003, p. 94) destaca que as reformas partiriam de princípios comuns, das “mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente as exigências do mercado”. Trazendo o pensamento de Popkewitz e Claude Bernard, Maués (2003) vai compondo um quadro conceitual que nos permite pensar as reformas como processos de regulação, ajustamento, adaptação, visando equilíbrio entre situações e estados conflitantes ou até mesmo controle, assim as reformas seriam, segundo a autora, uma forma de regulação social que “poderão ter o papel de realizar não somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, a medida que venham de baixo para cima, como e o caso em alguns países” (Maués, 2003, p. 95).

Segundo Adriana Duarte (2010), a América Latina promoveu no contexto das transformações do capitalismo, precisamente nas décadas de 80 e 90 do século XX, um conjunto de reformas educacionais, buscando conciliar as finalidades da educação pública “às mudanças da lógica de regulação capitalista”, cujo foco recaiu na expansão e qualidade da educação básica.

Cada país adequou as reformas de acordo com os determinantes internos e externos a cada Estado-Nação, ou seja, considerando o contexto histórico, político, econômico e social de cada país, embora, contraditoriamente outro movimento acontecia, as reformas, a partir de uma orientação de organismos internacionais, buscaram imprimir e produzir consensos e uniformidades (Duarte, 2010, p. 162), como bem destaca Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 14-15) ao problematizar as reformas educativas na América Latina,

as reformas ocorrem dentro de um determinado período histórico e são sustentadas por sistemas de ideias comuns a uma mesma região e circulam em várias áreas. [...] A lógica de construir orientações regionais materializa-se na formulação de políticas com objetivos e estratégias comuns para todo o continente latino-americano. O processo de reforma desencadeado na América Latina, em consonância com esse direcionamento para o setor público, busca construir consensos regionais e conceber um projeto homogêneo de educação para todo o continente. [...] As propostas de reformas para o continente, com as características anteriormente assinaladas, foram formuladas em uma série de documentos resultantes da ação de governos da região em parceria com agências multilaterais de desenvolvimento.

Conforme Duarte (2010), os países que compõem a América Latina, constituíram-se sob o manto da colonização, da escravidão, servidão e produziu sociedades alicerçadas na pobreza da população, concentração de propriedade, exclusão social, autoritarismo, dependência e subserviência externa. Desse modo, considerando o processo de constituição econômica, política e social dos países latino-americanos, pode-se compreender primeiro, como cada país processa/atende de forma desigual as imposições das reformas e, segundo, pensar como reformas produzidas por certos consensos em países desenvolvidos, podem adequar-se a contextos e conjunturas educacionais que se caracterizam, como cita Duarte (2010, p. 162), “pela combinação de escolarização com pobreza e exclusão social”, como é o caso do Brasil. Nesse sentido, Cabral Neto e Rodriguez sublinham que,

Esse complexo processo de reformas, ao não considerar, inicialmente, as diversidades marcantes entre os diferentes países da região, em particular no que se refere aos aspectos decorrentes da história, da cultura e do contexto de cada país, produziu efeitos diversos e pouco adequados em sua implementação.

Porém, apesar das especificidades dos contextos locais, tais reformas não podem ser compreendidas e desvinculadas de um contexto mais amplo da crise do capital, da crítica dos

modos de governança e governabilidade⁶³ do Estado de Bem-Estar Social, da globalização da economia e da ascensão do ideário neoliberal em países centrais como a Inglaterra e os Estados Unidos. Para Luiz Carlos Bresser-Pereira (2010, p. 112), reagindo ao Estado do bem-estar, a quem ele denomina de Estado Social, emerge a partir dos anos de 1970 o neoliberalismo como força ideológica orientada para o mercado que busca “mudar a natureza do Estado enquanto instituição constitucional-legal”.

Aqui a retórica centrava-se no discurso da incapacidade do Estado de Bem-Estar Social em resolver a crise do capitalismo e promover o “bem estar social”. Constrói-se um consenso em torno da incapacidade de governabilidade desse modelo de Estado e este perde “o sentido positivo do Estado nacional como mediador das exigências sociais e articulador das políticas destinadas a garantir a expansão econômica”, como pontua Krawczyk (2010, p. 61). De acordo com Antônio Lisboa Leitão de Souza (2010, p. 92), no processo de construção e divulgação das diretrizes e orientações gerais em torno do processo da reforma dos Estados, havia alguns aspectos que deveriam ser incorporados e atendidos pelo processo de reestruturação e modernização⁶⁴ dos Estados que, para o autor, seriam: “Melhoria na eficácia da atividade administrativa ; b) melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das despesas públicas; d) aumento da produtividade na Administração do Estado”. Destarte, para Lima (2003) com essas estratégias de modernização, o aparelho estatal busca promover uma adaptação do modelo de empresa para a administração pública.

Ilse Gomes Silva (2004, p. 1) coloca que a globalização econômica é uma característica que marca o contexto das reformas neoliberais, especificamente àquelas relacionadas às mudanças no papel do Estado-nação, principalmente porque, segundo a autora, “tende a interferir na soberania e nas competências constitucionais dos Estados-nação, ao reduzir a sua capacidade para implementar políticas específicas e universalizantes”. A reestruturação do Estado foi grandemente impulsionada pela globalização da economia que exigiu a quebra de fronteiras nacionais para ampliar formas de acumulação do capital e a emergência de um mercado global, o que vai

⁶³Para Diniz, governabilidade “refere-se às condições sistêmicas mais gerais, sob as quais se dá o exercício do poder em uma dada sociedade. Nesse sentido, as variações nos graus de governabilidade sofrem o impacto das características do sistema político, tais como a forma de governo – se parlamentarismo ou presidencialismo –, as relações entre os poderes – maior ou menor assimetria, maior ou menor autonomia, por exemplo –, o tipo de sistema partidário – multipartidarismo ou bipartidarismo –, o sistema de intermediação de interesses – se corporativista ou pluralista –, entre outros traços relevantes (Diniz, 2013, p. 17).

⁶⁴Quanto à modernização da administração pública, Lima (2003, p. 122), sublinha que “Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência, como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por preferência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a idéia de empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas mal sucedidas constituem um bom exemplo, a reter, para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive.”

impactar de forma contundente nas lógicas de constituição das identidades, economia e culturas nacionais que passam a conviver numa forte tensão entre o global, o regional e o local.

Segundo Juan Casassus (2001, p. 8), o processo de globalização é melhor percebido quando o consideramos sob o “ponto de vista da desterritorialidade, no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para configuração da identidade e da cultura”, que desenham novas funções estatais. Dessa forma, para Maués (2003, p. 92) a globalização e o neoliberalismo, constituíram-se como estratégias hegemônicas “para a saída da crise do capitalismo, uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e do bem-estar e consiste em maneiras de reagir à perda gradativa do regime de acumulação”.

Portanto, nessa linha de raciocínio, a reforma estatal seria uma das soluções para superar a crise do capitalismo no mundo. Era preciso “diminuir” o tamanho do Estado e suas próprias dimensões, a partir da privatização de empresas e serviços públicos (Garcia, 2007). Para atingir tal objetivo, segundo Bresser-Pereira (2010, p. 112), os neoliberais tomaram como seus adversários as “duas formas que o Estado havia assumido nos 50 anos anteriores – o Estado Social, nos países desenvolvidos, e o Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento”, propondo, portanto, à sua transformação.

Era imperioso naquele momento enfrentar os problemas gerados pela crise⁶⁵ nos países centrais como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, especificamente nos seus modos de acumulação de capital. Baixa margem de lucros das empresas e um Estado cada vez mais “oneroso”, em virtude, segundo os neoliberais, pela expressiva força dos sindicatos⁶⁶ que na década de 1960 conseguiram ampliar os serviços sociais e os direitos dos trabalhadores como aumento de salários, sem uma relação direta com o aumento da produtividade (Bresser-Pereira, 2010). Assim, sob o prisma econômico, o Estado precisava ser enfraquecido, iniciando pela diminuição do seu tamanho e ampliando o poder ao alcance das formas de regulação conduzidas pela lógica e regras do mercado, com vista ao restabelecimento das taxas de lucro. Destarte, segundo Bacelar (2003, p. 5), o movimento de reestruturação produtiva foi uma estratégia do próprio capitalismo para “tentar sair da crise. [...] para buscar um outro padrão produtivo para o futuro”. Desse modo, Silva Jr.

⁶⁵Garcia (2007), a partir das ideias trazidas por Abrucio (2003) sublinha que “quatro fatores socioeconômicos contribuíram fortemente para detonar a crise do Estado que se estabeleceu no Pós-Segunda Guerra Mundial: a) a crise econômica mundial iniciada em meados de 1970 e agravada em 1980; b) crise fiscal do Estado, pois após décadas de crescimento, vários países não tinham mais como financiar seus déficits; c) a situação de ingovernabilidade, ou seja, os governos eram inaptos para resolver seus problemas e d) a globalização e as novas tecnologias que, ao transformarem o setor produtivo, afetaram profundamente o Estado, uma vez que a disputa comercial globalizada levava cada vez mais em conta os custos trabalhistas, previdenciários e da carga tributária sobre o capital”.

⁶⁶Segundo Garcia (2007, p. 117) “No que se refere ao trabalho organizado, os sindicatos ganharam considerável projeção (na esfera da negociação coletiva, nas indústrias de produção de massa) e conquistaram importante poder político sobre questões tais como benefício de seguridade social, salário mínimo e outros aspectos da vida social. Não obstante, adquiriram (e mantiveram) esses direitos em troca de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias semelhantes para aumentar a produtividade”.

(2002) afirma que as reformas neoliberais promoveram um verdadeiro desmonte do Estado intervencionista tanto na economia como nos setores sociais.

De acordo com Silva I. G. (2004) e Akkari (2012), nesse contexto de reestruturação dos Estados Nacionais e da lógica de produção, emergem outros atores, que buscam materializar os ideais dessa reforma, tanto em países desenvolvidos quanto nos emergentes, no sentido de garantir a produção do discurso, consensos e, sobretudo, na orientação e formulação de políticas públicas. Aqui destacamos o papel das organizações internacionais⁶⁷, como a UNESCO e a UNICEF, e dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros, que, a partir de papéis estratégicos e diversos, trabalharam no sentido de promover a estabilização das contas públicas, via ajuste estrutural (Akkari, 2012). Nesse sentido, Silva Jr. (2012, p. 57) destaca o papel desses organismos multilaterais, especificamente do Banco Mundial, por atuarem na “sedimentação de nova ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados nacionais, especialmente dos chamados países em desenvolvimento”.

Com a finalidade de facilitar o comércio entre os países membros, a partir principalmente da redução de impostos e tarifas alfandegárias na circulação dos produtos e dos mercados, bem como a ajuda mútua na resolução de problemas comuns, emergem nesse cenário, os grandes blocos supranacionais que incorporam funções, que outrora, eram de competência estatal. Referente a esses blocos citamos o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) na América Latina, a União Europeia, o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio-NAFTA, dentre outros. Pimenta (1998) utiliza o termo de Castells (1998) “Estado-rede” para definir essa nova conjuntura de articulação e formas de regulação entre as esferas locais, regionais, nacionais e supranacionais, um Estado que, segundo o autor, está cada vez mais “associado ao setor privado, às entidades não-lucrativas e aos outros atores da sociedade civil”. Assim, Garcia (2007, p. 86), destaca que a sociedade global e informacional,

Obriga as instâncias transacionais de poder a engendram novos modos de regulação da vida em sociedade, a construir e fazerem circular determinadas significações (mundialmente), visando atender às atuais necessidades de acumulação capitalista e de concorrência do mercado mundializado. Em virtude de a cultura orientar as ações humanas pela via da abertura dos mercados econômicos dos países, da difusão de imagem e de informações

⁶⁷Para Akkari (2012, p. 27) “É difícil atribuir uma definição simples às organizações internacionais visto a pluralidade das mesmas. Devemos falar, sobretudo, de organizações intergovernamentais, pois, na maioria dos casos, elas resultam de uma associação voluntária dos Estados. Estas organizações apresentam uma administração permanente que coordena seus recursos e ações a fim de realizar objetivos comuns”.

globais, de reforma do Estado e de seus aparelhos, procura-se modificar os modos de ser e de viver das pessoas, tornando as culturas locais plenas de componentes globais.

Em tese, a lógica neoliberal apregoa o “Estado Mínimo” como o único modelo capaz de assegurar a governabilidade e a inserção dos países no mercado globalizado a partir da redução da intervenção estatal na economia e nos sistemas de proteção e seguridade social, substituindo assim, segundo o discurso neoliberal, o “caráter ineficaz” do Estado de Bem-Estar, propondo uma reforma que possibilite a expansão do mercado como bem destaca Silva Jr. (2012, p. 62)

A universalização do capitalismo e a divisão planetária em megablocos econômicos impõem uma reforma dos estados que propicie a expansão dos mercados e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação, bem como possibilitam, como acentua Coraggio, a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública.

De acordo com Pinto (2013), o crescimento das economias capitalistas que marcou os países centrais após as duas grandes guerras mundiais foi alicerçado pelos modos de produção taylorista/fordista. Esses modelos apoiam-se na produção e no consumo em massa. Ademais, para o autor a economia nessa conjuntura foi sustentada por uma aliança realizada entre Estado do Bem-Estar Social, o sistema de produção em larga escala do fordismo e os sindicatos dos trabalhadores. Esse equilíbrio foi rompido com a crise do petróleo e instabilidade cambial na década de 1970, pressionando as grandes economias a buscarem novos mercados, novas demandas de consumo e promoveram a internacionalização de suas economias, garantindo outras formas de acumulação, abrindo espaços para reformas que marcariam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Dessa forma, o capitalismo, a partir de políticas severas de austeridade econômica, ajuste fiscal e pela ruptura do pacto social construído pelo Estado do bem-estar, buscaria formas dinâmicas de expansão do capital, bem como a superação de suas crises. Sob tal argumentação, Silva Jr. (2002) enfatiza que o capitalismo apresenta necessidade constante de transformação e que, no contexto de reestruturação dos modos de produção capitalistas, no qual a cidadania passa a ser produtiva e os direitos e bens sociais transformam-se em mercadorias, visualiza-se

Um intenso processo de mudanças radicais tem lugar, tendo como alvo a construção de um novo pacto social e em razão disso, reformas institucionais são realizadas em profusão, a começar pelas reformas dos estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e da educação.

Essa conjuntura de questionamento tanto do modelo de Estado do Bem-Estar Social, como do modo de produção baseado no Taylorismo/Fordismo, vai intensificar o interesse dos países centrais, de economia capitalista, a apostarem em outros modelos e “experiências alternativas em termos de organização do trabalho e da produção industrial” (Pinto, 2013, p. 45). Assim, para Pinto (2013, p. 44) “a indústria redirecionou suas estratégias de padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos”. O autor prossegue afirmando que, postos esses termos, passou-se a exigir modos de produção caracterizados por: a) uma maior flexibilidade na produção, ou seja, “capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto espaço de tempo” (Ibidem); b) Exigência na qualidade dos produtos; c) Baixos custos no processo de produção e dinâmicas para reduzir o “retrabalho”, na perspectiva de alocar uma força de trabalho na estrutura de fábrica mínima; c) Processos de entrega rápida, direcionadas às demandas dos clientes e com controle de qualidade. Esse novo modo de produção coloca em xeque o sistema taylorista/fordista, como bem destaca Pinto (2013, p. 45):

Ou seja, sob as novas condições de mercado colocadas pelo contexto dos anos de 1970, a produção em série e em larga escala, fundamentada em unidades produtivas altamente verticalizadas e concentradoras de grandes contingentes de trabalhadores especializados, em sua maioria semiqualeificados, tornou-se “camisa de força” para o crescimento.

Essas modificações na conjuntura macroeconômica abrem espaços para novas formas de legitimação do capitalismo por meio da reprodução do capital e lucratividade ampliada denominada *acumulação flexível do capital*. Vera Peroni (2000) parafraseando Harvey define-a como um processo de acumulação que confronta com a rigidez do fordismo, justamente pelos processos de desregulamentação e privatização de setores da economia que aliados a quebras das fronteiras comerciais promovidos pela globalização econômica, permitiram a ampliação da “liberdade do capital mover-se à vontade internacionalmente”. Ramos (1997, p. 82) pontua a acumulação flexível do capital constitui, “a nova maneira encontrada pelo capitalismo para superar suas crises cíclicas e suas contradições internas e, dessa forma, permitir a reprodução do capital e sua concentração nas mãos da elite capitalista”. Pinto (2013, p. 47), baseado no pensamento de Harvey (1992) traduz os objetivos da acumulação flexível do capital que caminha no sentido da, “flexibilização dos mercados

de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado”.

Peroni & Caetano (2012, p. 58) pontua que a crise do capitalismo levou à redefinição da reforma do Estado, a partir de estratégias como o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, reorganizando seus processos de gestão. A autora destaca que na teoria neoliberal, a crise não é do capital, e sim do Estado, portanto, “é preciso reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise”. Assim, a tese que sustenta a reforma dos Estados ancora-se na ideia da “ineficiência da gestão estatal”, por isso a necessidade da reforma, de criar possibilidades que permitam ao Estado “a capacidade administrativa, no sentido de melhorar o desempenho público e a qualidade dos serviços dirigidos às necessidades públicas” (Gaiofatto, 2002, p. 2). Dessa forma, vão buscar nas experiências de gestão privada e empresarial como novas referências para a administração do Estado e de suas instituições, bem como a institucionalização das lógicas do *quase-mercado*⁸⁸ e a *terceira via*⁸⁹, que vão estabelecer uma nova relação entre o Estado, a sociedade civil e as políticas públicas, principalmente no campo educacional, buscando, segundo Garcia e Nascimento (2012, p. 96), uma maior “participação da sociedade na fiscalização dos serviços e da responsabilização dos atores pelos resultados de suas ações”.

Para António Teodoro (2012) com base nas idéias de Roger Dale, a reorganização dos Estados buscou atender, via políticas públicas, as pressões da globalização econômica em torno da competitividade em escala mundial, justamente para “atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios” (Teodoro, 2012, p. 21).

As reformas dos Estados, segundo Oliveira (2005, p. 756), vieram como “corolário do processo de globalização”. Para Maués (2009), a reforma dos Estados constituiu-se numa tendência mundial em que a globalização e a nova fase do capitalismo impuseram aos Estados Nacionais a necessidade de se reestruturarem, principalmente no que tange ao seu modo de governança. Segundo a autora, uma das características mais marcantes da reforma é a modificação

⁸⁸Para Souza e Oliveira (2003, p. 876-877) “A conhecida crítica à “ineficiência” do Estado gerou diferentes formas de privatização. Uma, que pode ser chamada de *stricto sensu*, tratou de transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enjugamento da ação econômica do Estado. A outra, mais matizada, tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão. Esta alternativa, quer seja pela natureza do procedimento, quer seja pela natureza da área não comportava uma transferência direta para o mercado, pelo menos em sua acepção mais “perfeita”. Um dos fundamentos das propostas de privatização *stricto sensu* era submeter as organizações a um “choque de mercado”, por meio dos efeitos salutares da concorrência. [...]Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas. [...]Surge, assim, a noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias.”

⁸⁹Ao problematizar a lógica da *Terceira Via*, Peroni (2010, p. 1) a descreve como a atual social-democracia “que trata a democracia não como inimiga, como faz o neoliberalismo, mas como instrumental à retirada do Estado das políticas sociais. A Terceira Via apela para a subjetividade das pessoas através da ajuda mútua, da solidariedade, da filantropia, através do terceiro setor, enquanto o dinheiro público dos impostos é deslocado para a esfera financeira. (Grifo meu).

na sua forma de administração, “passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial” (Maués, 200, p. 2), deixando de ser burocrática e centralizadora para ser gerencialista e descentralizadora “[...] a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e nos costumes nacionais” (Maués, 2009: 03). Assim, para Barroso (2005, p. 726):

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação.

Para Afonso, a crítica ao Estado-providência responde por segmentos que integram a *nova direita*⁷⁰, que, na condição de coligação política vai desenhar a agenda política e econômica de muitos países no sentido de propagarem o receituário e as formas de atuação reguladora neoliberal, (re)configurando o papel do Estado e novas formas de gestão pública, primeiro pelo seu afastamento das atividades econômicas, agora flexibilizadas, reguladas e auto-reguladas, pela ação do mercado. Desse modo, promoveu-se o afastamento do Estado quanto as atividades econômicas e uma série de reformas institucionais que dessem conta da livre competição e livre circulação de capitais em escala global.

Dessa forma, Castro (2007) destaca que, apesar de sua origem remota, o neoliberalismo consolidou-se efetivamente enquanto ideologia para repensar o papel do Estado, entre as décadas de 70 e 80 nos governos conservadores de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, que atuaram combativamente na deslegitimação do Estado de Bem-Estar. Carcanholo (2008) sublinha que, entre a década de 1930 a 1970, podemos falar de um *período de exceção* na história, denominado de *New Deal*, um acordo construído no governo do Presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt, ancorado pela teoria econômica de John Maynard Keynes, na busca de encontrar soluções para o enfrentamento da grande crise de que assolou o EUA em 1929. O *New Deal* coloca em questionamento os fundamentos do modelo econômico liberal, para dar resposta à crise. A defesa de Keynes, ao contrário das teses liberais, era de uma maior intervenção do Estado na

⁷⁰Segundo Hypólito (2008, p. 67) “A Nova Direita e uma expressão utilizada para designar o bloco hegemônico que compõe uma aliança para liderar as políticas neoliberais e neoconservadoras e dar consequência as transformações provocadas pela reestruturação produtiva desencadeadas no final do século XX.” Definição trabalhada de forma mais completa nos escritos de Michael Apple.

promoção do bem-estar social, o que deu origem ao *Welfare State*², que significa Estado do Bem-estar. Para Fábio Guedes Gomes (2006, p. 203) *Welfare State*, compreende,

Um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.

Essa concepção de Estado respondeu, em alguns países, por um considerável avanço econômico e garantia de direitos sociais da população, principalmente no seu auge, depois da Segunda Guerra Mundial (Afonso, 2000), por defender que o papel central da intervenção estatal na regulação da economia e na promoção de políticas públicas como educação, complemento salarial, seguridade social, assistência médica, ou seja, uma maior participação do Estado nos processos de gestão, regulação e direcionamento da vida pública em suas diferentes dimensões (Castro, 2007; Gomes, 2006, Afonso, 2000). A partir das ideias de Garcia (2007) esclarece que a expansão capitalista promovida pelo *Welfare State* é fruto de uma combinação de fatores, dentre eles, destaca, “compromissos e reposicionamento por parte dos atores envolvidos no processo: o Estado, o capital corporativo e o trabalho organizado”.

Castro (2007, p. 117) pontua que o Estado de Bem-Estar-Social promoveu políticas estratégicas intervencionistas que “[...] aliadas ao fordismo, comandaram o período de expansão capitalista do pós-guerra e tiveram como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico”. Para Afonso (2000, p. 100), o Estado-providência, que aqui denominamos do Bem-Estar, “conseguiu, em diferentes países, ser a fórmula mais adequada para fazer a gestão de solicitações sociais, políticas e econômicas dificilmente conciliáveis”, como por exemplo, a existência não conflituosa entre capitalismo e democracia.

Destacamos que, no campo filosófico e epistemológico, a contestação dos fundamentos de Keynes na defesa do Estado do Bem-Estar, deu-se pela influência diretas ideias formuladas pela Escola de Chicago através de um dos seus mais enfáticos representante, Milton Friedman, Professor de Economia da Escola de Chicago e, pelas ideias do austríaco Friedrich August von

²Segundo Castro (2007, p. 117) “O modelo adotado pelos países capitalistas para a resolução de seus problemas, no período Pós-Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970, defendia proposta de intervencionismo estatal que rompia com os princípios clássicos do liberalismo econômico. Esse Estado intervencionista – *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar – desenvolveu-se em um período de crescimento econômico denominado por Hobsbawm (1995) a *era do ouro* do capitalismo do século XX (1945-1973). Nesse momento, vigorava nos países capitalistas, particularmente nos países desenvolvidos, a política do pleno emprego e da ampliação dos direitos sociais”.

Hayek grandes indutores e defensores da doutrina liberal, revestida numa nova roupagem denominada neoliberalismo, o que, segundo Malaguti (2008, p. 60), implicou tanto na “fragilização dos organismos e instrumentos keynesianos de decisão coletiva, quanto uma idolatria inconsequente dos mecanismos impessoais do mercado”. Naomi Klein, enfatiza que o caos e o desfalecimento do *Welfare State*, deve-se muito às ideias de Milton Friedman.

As críticas de Friedman e Hayek ao Estado de Bem-Estar recaíam sobre sua ação reguladora que impedia a promoção das liberdades individuais e o espírito de competitividade, grandes aliados ao desenvolvimento econômico. Segundo Carcanholo (2008), Friedman afirmava ser o mercado livre, a única forma de garantir a realização do indivíduo e a ordem natural das coisas. Destarte, defendia arditamente o recuo do Estado no âmbito da regulação econômica, identificando no mercado e nas políticas neoliberais a única força motriz capaz de mover o “trem da história” e promover as liberdades: individuais, políticas e econômicas (ibidem).

Essa assertiva de Friedman, aliada à afirmação da concepção do *Estado Mínimo*, foram fortalecidas de forma mais contundente em 1989, a partir daquilo que foi pactuado no chamado *Consenso de Washington*, uma reunião realizada em Washington entre representantes do governo americano, especialista em assuntos latino-americanos e organismos internacionais como BID, FMI e Banco Mundial, cujo objetivo era avaliar as reformas econômicas promovidas até então na América Latina (Carcanholo, 2008; Batista, 1994). Essa reunião, apesar de não ter caráter deliberativo, produziu um consenso em torno da eficiência das políticas neoliberais e a afirmação de que qualquer falha ou desvio destas, devia-se ao fato da incorreta aplicação dos princípios neoliberais.

Desse modo, para Batista (1994, p. 6), o Consenso de Washington, não foi um momento para novas formulações. Na verdade constitui-se uma força para, através de uma aprovação coletiva, legitimar as orientações e políticas já constituídas e recomendadas por diferentes agências para “à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto”. Destarte, para Gandini e Riscal (2010, p. 47), a Reforma do Estado e da administração pública constituiu-se numa “conformação da relação entre Estado e sociedade de acordo com as teorias preconizadas pelo Consenso de Washington, para regulamentação do campo social de acordo com uma ordem econômica globalizada”.

Outro elemento a ser destacado como características das reformas, segundo Afonso (2000, p. 113), é a “revalorização da ideologia de mercado”. De acordo com Carcanholo (2008, p. 18) o pensamento neoliberal tem no *mercado* sua grande força motriz, regulador dos interesses

individuais e responde pela ordem natural das coisas, assim, não deve sofrer nenhum tipo de interferência ou intervenção que venha ferir seu papel na materialização dessa ordem. Para o autor, essa lógica considera que a nacionalização, o planejamento e a regulação estatal são barreiras à lógica de mercado, já que ela estaria centrada no “livre comércio internacional, a liberalização dos mercados, a privatização e o estímulo à entrada do capital estrangeiro”. Nesse sentido Antônio Teodoro (2011, p. 63) destaca, dentro dessa concepção neoliberal, que caberia ao Estado “favorecer fortemente os direitos de propriedade individual e o papel da lei, permitindo o funcionamento livre dos mercados e o comércio livre”.

Carcanholo (2008, p. 20) faz referência ao pensamento de Milton Friedman quanto à intervenção estatal, admitida tão somente na determinação das regras do jogo, sendo o governo assim “necessário para legislar e arbitrar, já que as liberdades dos homens podem entrar em conflito e quando isso acontece a liberdade de uns deve ser limitada para preservar a dos outros” (Friedman, 1985, p. 13 apud Carcanholo, 2008, p. 20). A retórica sobre a impessoalidade e auto-suficiência do mercado atribui ao Estado o papel de oferecer condições estruturais e legais para que a regulação do mercado aconteça assim,

Logo, resta apenas ao Estado (ou aos organismos de decisão coletiva) zelar pelas boas condições de funcionamento do mercado; manutenção da ordem, elaboração de leis de proteção à propriedade privada, proteção às liberdades de expressão e de pensamento, carceragem, defesa de fronteiras contra inimigos externos, etc (Malaguti, 2008, p. 60).

Ressaltamos que embora haja um discurso que o neoliberalismo prescindia do Estado em detrimento do mercado, a realidade evidencia ser esta uma retórica frágil. Primeiro porque, segundo Afonso (2000, p. 113), a conjuntura de reformulação do papel do Estado, ascende uma *nova direita* marcada por uma bipolaridade de posições: os neoliberais e neoconservadores. Os primeiros defendem a liberdade do mercado e um “governo mínimo”, e os segundos, uma “sociedade disciplinada e um governo forte”. Para o autor essa bipolaridade gera um paradoxo para o neoliberalismo, uma tensão ao colocar uma contradição a ser resolvida no âmbito do papel do Estado, que ao mesmo tempo tem que ser “limitado e forte”, tanto na regulação em diferentes esferas, como na promoção de políticas públicas. Quanto a essa contradição, Afonso (2001b) argumenta que está em curso uma forma de regulação híbrida, que supera a regulação burocrática centralizada por formas de controle situadas entre a autonomia e auto-regulação. Nesse sentido, Teodoro (2011, p. 70) sublinha que

Em vez de um estado fraco e quase ausente, o que se constrói é um Estado fortemente interventivo, não por meio de instituições sujeitas ao escrutínio democrático dos cidadãos, mas de organizações (nacionais ou transnacionais) onde as elites e os peritos dominam – os bancos centrais, as instituições reguladoras, a Organização Mundial do Comércio – impõem os interesses dos poderosos de políticas públicas.

Para Teodoro (2011, p. 66) os teóricos neoliberais estariam preocupados em estabelecer um novo paradigma de governança, em que novas formas de regulação política fossem estabelecidas rompendo com o antigo pacto social promovido em torno da regulação dos Estados Nacionais, denominada por Sousa Santos (2005) de *governança*. Para o autor a crise de governabilidade dos Estados-nação foi performativamente cuidada por uma terapia assentada na seguinte prescrição: “Do Estado (central) para a devolução/descentralização, do político para o técnico, da participação para os *experts*, do público para o privado, do Estado para o mercado”. A governança neoliberal, segundo Sousa Santos (2005), contribui para silenciar as categorias que ancoraram a constituição da própria teoria crítica como justiça social, participação popular e apregoa um tipo de participação política via sociedade civil regulada e autorregulada, de modo que a “política e a ideologia” não venham a interferir. Para ela trata-se de uma *sociedade civil liberal*.

A crise do Estado levou os reformistas a centrarem o seu discurso na incapacidade de governabilidade e governança do Estado no atendimento dos novos processos de acumulação do capital demandados pela reestruturação produtiva em escala global. O modos de gestão que direcionou a administração pública ancorou-se no modelo da burocracia weberiana. Este modelo sustenta-se em alguns valores e princípios que, no seu conjunto, impõe limite e obstáculos aos modos de governabilidade e governança que promovesse a diminuição do “tamanho” do Estado, seu alcance de intervenção, ajuste fiscal, processos mais flexíveis de gestão e promoção e efetividade das políticas públicas de qualidade assentadas na avaliação direta de seus usuários.

O modelo de administração burocrático caracteriza-se por um aparato administrativo regulado pela imposição de normas rígidas e regulamentos, composto por corpo técnico especializado, pela divisão do trabalho, pela impessoalidade no desempenho e relações pessoais dentro das organizações, padronização e controle de procedimentos estabelecidos *a priori*, persegue os objetivos organizacionais e a racionalidade técnica nos processos de tomada de decisão, sempre orientada por uma escolha racional das alternativas disponíveis, assenta-se na lógica burocrática-profissional em que o administrador não domina os meios de administração (Lima, 2003; Garcia, 2007; Pimenta, 1998; Bresser-Pereira, 2010). Garcia (2007, p. 121), ancorando-se nas ideias de Pereira (2004), sublinha que nesse modelo,

O administrador burocrático não possui os meios de administração: ele administra em nome de terceiros; desenvolve um espírito de fidelidade ao cargo; recebe uma remuneração em forma de dinheiro que não varia com a produtividade; é nomeado por um superior hierárquico e seu mandato é dado por tempo indeterminado, o que significa ser um cargo vitalício. O administrador burocrático segue uma carreira, tendo direito, no final à aposentadoria.

O modelo de administração burocrático que ancorou a gestão pública passa a ser questionado, principalmente a partir da década de 1970, no contexto de crítica ao Estado de bem-estar e na afirmação do neoliberalismo, justamente pela sua ineficiência frente à lógica da acumulação flexível, rigidez dos processos de gestão e elevado custo de operação (Pimenta, 1998; Garcia, 2007), sendo substituído pelo paradigma da nova administração pública que adota novas formas de gerenciamento dos serviços públicos incorporando em modelos de gestão do setor privado.

Era preciso adotar um modelo de administração que tornasse o Estado mais “leve”, competitivo e produtivo, que se preocupasse menos com o “controle de processos” e se detivesse mais ao “controle de resultados” (Pimenta, 1998). Emerge assim a figura do Estado Avaliador, em que a avaliação por resultados constitui-se num dos mais importantes mecanismos de controle e regulação estatal. Peroni (2009b) ressalta que na concepção do Estado Avaliador, a avaliação é indutora da qualidade dos serviços. Por isso, a adoção de princípios como a descentralização, flexibilização e qualidade. Sua atuação dá-se mais na regulação do que na execução dos serviços por meio de mecanismos como a privatização, publicização e terceirização.

Nessa linha de raciocínio, Garcia (2007, p. 122) pontua que os governantes de todo o mundo passam a defender a mudança da organização do Estado, no sentido de “torná-la mais eficiente e produtiva”. O modelo burocrático deixava o Estado muito pesado e oneroso, com pouco espaço para a flexibilidade, aspecto de gestão demandado pela nova fase de acumulação do capitalismo, assentada na lógica do *Estado Mínimo* e justificada na crença e no discurso de que o modelo ideal de gestão encontra-se no setor privado (ibidem).

3.2.1 Sobre o gerencialismo

Frente a esse consenso, emergem novos modelos de organização fundados na filosofia da gestão privada e empresarial, o que acarretou profundas modificações das instituições estatais e dos serviços públicos. Trata-se do *gerencialismo*, conhecido como *New Public Management (NPM)*.

Bresser-Pereira (1998, p. 32) conceitua gerencialismo como “um conjunto de idéias e crenças que tomam como valor máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade, e a orientação para o consumidor”. O modelo gerencial surge na Grã-Bretanha (1979), e logo depois nos Estados Unidos (1980) no contexto da reforma neoliberal, precisamente na década de 1980, com a vitória de governos neoliberais e conservadores desses respectivos países (Newman e Clarke, 2012). Inspira-se no modelo de gestão da iniciativa privada, importando sua lógica para o serviço público.

Medeiros e Rodrigues (2014) pontuam que esse modelo é resultado de um longo processo de maturação de idéias no seio acadêmico, desde a década de 1950. Passou por processos de mutações de sua forma original, denominado “Gerencialismo Puro”, ao adotar outras categorias que deram conta, tanto de corresponder às expectativas do capital, como ao *ethos* da gestão pública, que difere do da gestão privada, focado apenas na racionalidade econômica (Abrucio, 1997; Bresser-Pereira, 1998; Garcia, 2007), já que, como afirma Garcia (2007, p. 124) “A especificidade da organização governamental é atuar conforme o interesse público, enquanto as empresas buscam o lucro”.

É nesse sentido que Abrucio (1997) e Garcia (2007) vão problematizar as mudanças e incorporações que o modelo gerencial vai sofrendo desde sua origem. Destacam três visões administrativas do modelo gerencial: 1) O *Modelo Gerencial Puro*, cujo foco estava a aproximar o setor público do modelo de gestão privado, concentrando-se principalmente em questões como: economia e eficiência em torno dos gastos e serviços públicos; 2) A *Consumerism*, centrada na efetividade e qualidade dos serviços públicos, flexibilidade nos processos de gestão, tendo como foco atender os “clientes/consumidores”, ou seja prestar bons serviços aos clientes². O termo usuário é substituído pelo termo cliente, ou seja, alguém a quem se serve. Para Garcia (2007), essa lógica converte o significado e sentido do *serviço público*, para o *serviço ao público*, possibilitando a legitimação da lógica mercadológica de consumo e consumidores de serviços; e, 3) A *Public Service Orientation*, assenta-se nas categorias de *accountability* e *equidade* e substitui o termo cliente por cidadão, pois implica, segundo Garcia (2007, p. 129), uma maior participação dos cidadãos na “escolha dos dirigentes, na elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos”.

Essas três gerações do modelo gerencial, que se complementam, vão compor a nova forma de gestão pública, denominada de *gerencialismo*, que, a partir da Teoria da Nova Gestão Pública

²Quanto a essa questão, Abrucio (1997, p. 31) ancorado na teoria de sobre a reforma da administração pública de Osborne e Gaebler (1994), argumenta que “A reforma dos sistemas significa, ao mesmo tempo, a introdução de métodos voltados para a produção qualitativa de serviços públicos com a prioridade dada aos clientes e cidadãos como razões últimas do setor público, o que quer dizer não só que eles devem ser bem atendidos, mas que devem ser também chamados a participar do governo, definindo os destinos de suas comunidades”

objetiva, segundo Bresser-Pereira (2010, p. 114) “tornar os administradores públicos mais autônomos e responsáveis, e as agências executoras dos serviços sociais mais descentralizadas”, com fins na prestação de serviços públicos voltados às expectativas do cidadão, a partir de um controle de qualidade transparente, realizado pelos próprios cidadão/cliente/consumidor, tendo em vista, retroalimentar a promoção das políticas públicas com base nas evidências demonstradas pelos mecanismos adotados para esse “controle de qualidade”. Assim, a reforma gerencial é orientada para o cidadão, por isso a administração pública gerencial deve estar voltada para obtenção de resultados. Para tanto, a lógica burocrático-profissional não dá conta dessas novas relações de trabalho e produção, que devem deixar de ser auto-referidas a afirmar o poder do Estado perante os cidadãos, para se tornarem flexíveis orientadas a atender o cidadão. Com base nessas considerações, Bresser-Pereira (1998, p. 28) coloca que a administração pública gerencial

Pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau real ainda que limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os órgãos descentralizadores é o contrato de gestão.

Destarte, Bresser-Pereira (2010, p. 115) destaca que a Reforma Gerencial caracteriza-se pela: responsabilização dos gerentes pelos resultados dos serviços, ao invés de seguir as normas e objetivos organizacionais previstos previamente a partir de uma rígida regulamentação; pela premiação ou punição dos servidores de acordo seu desempenho; os serviços que cabem ao Estado para as agências reguladoras e executivas e transfere os serviços não-exclusivo do Estado para organizações de serviço público não estatal, financiados e regulados pelo Estado sob forma de contrato de gestão. Esse processo de reestruturação do Estado vem consolidar a concepção do Estado Avaliador que na aceção de Guy Neave (1988 como citado Yannoulas, Souza e Assis, 2009), por meio de uma lógica racionalizadora, promoveria a redistribuição das funções do Estado, entre o centro e a periferia, de modo a concentrar suas ações e poder no núcleo estratégico global.

Desta forma, a reforma gerencial incorporou vários princípios do neoliberalismo, colocando o mercado como a mais importante instância reguladora, de modo a facilitar a livre competição e a livre circulação dos capitais. Em busca de reduzir os gastos públicos, promoveu reforma das instituições públicas, desregulamentação do sistema financeira, privatização de setores da economia nacional, transferindo os serviços públicos ao setor privado. Especificamente em relação ao Estado Brasileiro, Silva Jr. (2002, p. 62) destaca que

Dessa forma, na transição do fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros da fábrica, as verdadeiras teorias políticas do Estadomoderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho do Estado, que, de interventor desde a década de 1930, passa, na década de 1990, a um Estado modernizado, a um Estado gestor.

Todas essas medidas tiveram um impacto considerável nos direitos sociais da população conquistados com o processo de redemocratização do país na década de 1980, legitimados pela Constituição de 1988. Essa nova forma de gestão pública ficou conhecida no Brasil como *Reforma Gerencial do Estado Brasileiro*.

3.2.2 A reforma administrativa do Estado brasileiro

Apesar das especificidades locais, a América Latina, e em destaque o Brasil, não ficaram isentos e a margem, dessas transformações e, sobretudo, da influência destas em seus contextos locais, especificamente no campo educacional, como afirma Marcela Gajardo (2012, p. 33) que ospaíses da região foram, “integrando-se gradualmente a uma nova ordem econômica mundial baseada em um modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional, ao investimento estrangeiro e à inovação tecnológica”.Como também, foram afetados e impactados pelo contexto e discurso produzidos no cenário das reformas provocadas pela globalização econômica e a cartografia geopolítica desenhada, procurando incorporar a estrutura do Estado novas formas de administração pública que dessem conta do processo de reestruturação produtiva.No Brasil especificamente, a inserção na economia globalizada deu-se de forma subordinada aos países centrais, como aos organismos internacionais, ampliando a dominação entre centro e periferia.

Medeiros e Rodrigues (2014) destacam o movimento promovido na AméricaLatina em torno da reforma dos Estados e na defesa do modelo gerencial. As autoras citam a influência nessa construção do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)que vem desde a década de 1990 produzindo diagnóstico e direcionando a reforma dos estados latino-americanos à lógica gerencial.

Assim, se introduz no Brasil a reforma de cunho gerencial na administração pública, buscando tornar os serviços públicos mais eficientes e de qualidade. O documento do Ministério da

Administração Federal e Reforma do Estado-MARE (Brasil, 1997a), sublinha para a necessidade da descentralização dos serviços, racionalização das despesas e redefinição das formas de controle burocráticas dos serviços, por mecanismo de controle de desempenho focado na avaliação de resultados. Portanto, de acordo com o autor reforma do Estado implica em mudança nas “leis, na organização, nas rotinas de trabalho e na cultura e comportamento da administração pública visando a melhoria da eficiência e do atendimento às necessidades da sociedade”.

Em virtude do processo de redemocratização do país na década de 1980, a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro teve seu início tardiamente, precisamente no início da década de 1990 inaugurando uma nova forma de ferir os direitos sociais conquistados no processo de democratização do país na década de 1980 e legitimados pela Constituição de 1988. Apesar desses esforços, a Reforma do Estado Brasileiro só vai ser efetivada em 1995, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Este governo fortaleceu a concepção de neoliberal. Sua primeira medida foi criar o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que aprovou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado, documento que definiu e estabeleceu as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, afirmando o papel do Estado, que deixa de ser o promotor direto dos serviços públicos, para promotor e regulador desses serviços (Medeiros & Rodrigues, 2014; Brasil, 1995).

Segundo o documento do MARE (Brasil, 1997a, p. 17) a reforma do Estado consistiria em construir formas de gestão que pudessem transitar entre formas de gestão diretas do Estado para formas onde o Estado atue mais como regulador e facilitar do desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, a gestão deveria ser gerencial o que resolveria, quanto aos modelos de Estado, o conflito do *entre-lugar*, constituída *pela tensão* estabelecida entre: de um lado estaria o Estado Social-Burocrático⁷³ monopolista e ineficiente e do outro lado, o Estado Mínimo⁷⁴ que desautoriza o poder de intervenção do Estado e nega a intervenção do Estado na oferta e regulação dos serviços públicos.

⁷³Ao tratar da lógica de administração burocrática Bresser-Pereira (1998, p. 26) sublinha que “Se, no século XIX, a administração pública do Estado Liberal era um instrumento para garantir os direitos de propriedade — garantindo a apropriação dos excedentes da economia pela classe capitalista emergente —, no Estado Desenvolvimentista, a administração burocrática era uma forma de apropriação dos excedentes por uma nova classe média de burocratas e tecnoburocratas. No Estado Liberal, o preço da iniciativa empreendedora foi a concentração de renda nas mãos da burguesia, mediante mecanismos de mercado; no Estado Desenvolvimentista, o excedente produzido pela economia foi dividido entre os capitalistas e os burocratas que, além dos mecanismos de mercado, usaram o controle político do Estado para enriquecimento próprio. Se, nos países desenvolvidos, a *res publica* não foi bem protegida pela administração burocrática, dada sua ineficiência em administrar o Estado do Bem-Estar, nos países em desenvolvimento, a *res publica* foi ainda menos protegida porque, nestes países, os burocratas não se dedicaram apenas à construção do Estado, mas, também, a substituir parcialmente a burguesia no processo de acumulação de capital, e na apropriação do excedente econômico.”

⁷⁴ Para Bresser-Pereira (2010, p. 113) “O Estado, na área econômica e social, não é, como supõem os neoliberais, apenas uma espécie de mal necessário em contraposição a um bem em si mesmo que é o mercado. Historicamente, é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação. É o instrumento que cada sociedade nacional usa para alcançar seus cinco objetivos políticos. É a instituição maior de qualquer sociedade. É a instituição cujo papel é de regular e coordenar com autoridade as ações sociais de todos os tipos. É a instituição que, no plano econômico, regula uma outra instituição-mecanismo de concorrência — o mercado — na coordenação da produção e da distribuição de renda. As sociedades continuam a contar fundamentalmente com o Estado para alcançar seus objetivos políticos, enquanto contam com o mercado para promover a alocação eficiente

Silva Jr. (2002, p. 62) pontua que a reforma gerencial do Estado Brasileiro promovida por Bresser-Pereira procurou produzir uma estrutura privada para a administração pública, dividindo o Estado em quatro setores, destacando as especificidades da reforma gerencial do Estado Brasileiro, que implica uma mudança na estratégia de gerência, principalmente, quando faz referência as atividades exclusivas e não-exclusivas do Estado. Para tanto Bresser-Pereira (1998, p. 33), compreende que o Estado Moderno é formado por quatro grandes setores que define como:

- **Núcleo estratégico:** é o centro da administração, onde as leis e políticas públicas são definidas. Formado pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, pelo alto escalão do aparato do Estado e autoridades locais.

- **As atividades exclusivas:** compreendidas como aqueles que deve ter uma ação direta do Estado a partir de suas agências de intervenção, as tradicionais e as reguladoras, cuja função é garantir que as leis e políticas públicas sejam efetivadas, dissociadas de sua formulação.

- **As atividades não-exclusivas:** são àquelas que não precisam da ação direta do Estado para sua execução. Aqui inclui áreas como: saúde, educação, pesquisa científica e cultura. Na concepção gerencial implementada aqui no Brasil, essas áreas podem ser oferecidas pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Essas atividades deveriam ser descentralizadas para o setor público-não estatal. Na concepção de Bresser-Pereira (1998, p. 35) essas atividades deveriam ser administradas pelas *organizações sociais*²⁵, através do repasses da autonomia administrativa e financeira. Para o autor a proposta da reforma é a transformação dos serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em “entidades públicas não-estatais, sem fins lucrativos, do terceiro setor”, denominadas *Organizações de Serviços Públicas Não-Estatais* (OSPNEs). Segundo o autor as OSPNE sproduziria serviços socais e científicos de maior qualidade e eficiência.

- **Setor de produção:** constituído pelas empresas estatais, produtoras de bens e serviços.

A partir dessa definição fica claro inicialmente que a reforma gerencial do Estado Brasileiro conserva elementos da burocracia estatal, principalmente ao conservar um núcleo estratégico de atuação direta do Estado. O que garante a centralização das decisões de caráter macro nas mãos

dos recursos de forma a lograr o desenvolvimento econômico, mas, mesmo para isso, sabem que precisam do Estado para corrigir as falhas do mercado e promover a acumulação de capital e o progresso técnico e científico”.

²⁵Segundo Bresser-Pereira (1996, p. 13 apud Silva Jr. 2012, p. 63) “As organizações sociais serão organizações públicas não-estatais – mais especificamente fundações públicas de direito privado – que tem autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal”.

do Estado e de seu aparato administrativo que ainda conserva funcionários públicos com um “ethos” de servidor público, com a carreira e estabilidade ainda garantidos por lei e não por avaliação de desempenho, como sublinha Pimenta (1998, p. 185), ao falar que o núcleo estratégico do Estado, responsável pela administração direta, deve incorporar a nova lógica de gestão, sem no entanto, abandonar as características da burocracia impessoal centralizada. O que vem caracterizar a contradição no seio das políticas públicas entre Estado Mínimo e Estado Máximo num movimento de centralização/descentralização.

Nas atividades não-exclusivas do Estado, Bresser-Pereira (1998) apresenta três possibilidades quanto à sua forma de gestão: podem ser controladas pelo Estado, pela iniciativa privada e por organizações públicas não-estatais. Dentre essas possibilidades o governo brasileiro optou pela privatização e estabelecimento de contratos de gestão com entidades da sociedade civil, as organizações sociais, uma iniciativa de adotar a lógica do quase-mercado, a partir de um dos eixos da reforma, o que segundo Silva Jr. (2002, p. 63) foi intitulado pelo então Ministro Bresser-Pereira de *programa de publicização*, ou seja o processo que transformou “as entidades de serviço do Estado em ‘organizações sociais’”. Essas organizações, embora financiadas pelo Estado, são administradas por iniciativa privada sem fins lucrativos. Bresser-Pereira pontua o cuidado com a privatização e feudalização dessas instituições e assim propõe que sejam estabelecidas medidas legais quanto ao controle de suas atividades, principalmente pela sociedade civil. A solução criada é a avaliação por resultados.

Para Peroni, essa nova lógica administrativa, imposta pela acumulação flexível do capital, teve consequências sérias e diretas para a classe trabalhadora ao exercer uma maior pressão e controle da força de trabalho, trazendo sérios riscos para a classe trabalhadora, principalmente no que se refere aos direitos e condições de trabalho. O fato dessas organizações sociais não estarem submetidas às normas do poder administrativo e controles formais pelo Estado como, concurso público, direitos trabalhistas, planos de carreira, condicionam o trabalhador a submeter-se às regras e as tecnologias gerenciais, como a performatividade e auto-responsabilização pelo seu desempenho, já que o seu trabalho e carreira estão condicionados à avaliação por resultados e dentro de novas formas de regime e contrato de trabalho, agora mais flexíveis. A avaliação por resultados alimenta a lógica do quase-mercado através da competitividade, produtividade e eficiência, em que as organizações públicas são concebidas como “empresas”, “células empreendedoras”. De acordo com Lima (2003, p. 122) dentro dessa concepção de gestão, as organizações e a administração pública “são percebidas como meramente instrumentais,

devendo passar a ser subordinadas a critérios de produtividade, de eficiência e de eficácia, semelhantes aos das organizações econômicas”. Para Bresser-Pereira (1998) o modelo de Estado Gerencial deve deter seu foco na obtenção de resultados, a partir do estabelecimento de objetivos mensuráveis, substituindo o controle burocrático do processo por formas de gestão que garantam a efetividade dos serviços públicos. Para atingir esse ideal, Pimenta (1998) pontua que seria necessário que a gestão pública incorporasse alguns elementos como:

Criar um senso de missão e objetivo; governar mais; delegar autoridade e responsabilidade; descentralizar; terceirizar; substituir regulamentação por incentivo; desenvolver orçamentos baseados em resultados; expor os serviços públicos à competição; procurar soluções de mercado e não administrativas; medir o sucesso pela satisfação do usuário dos serviços (Pimenta, 1998, p. 8).

Pimenta (1998) destaca que a reforma gerencial do Estado Brasileiro foi marcada por três dimensões que ele denomina: 1ª) institucional-legal; 2ª) Cultural; e 3ª) Gestão, que, de forma articulada buscaram aumentar a eficiência e eficácia dos órgãos do Estado e resume em oito princípios as estratégias que ancoraram a reforma do Gerencial do Estado Brasileiro:

- **Desburocratização** – tornar a gestão mais flexível;

- **Descentralização** – transferência de poder, autoridade e responsabilidade para instâncias de diferentes níveis hierárquicos. Podendo ser sob forma de: desconcentração, delegação, devolução e privatização;

- **Transparência** – cuja finalidade é promover o controle social dos serviços e superar as formas burocráticas de controle;

- **Accountability** – processo pelo qual se verifica, por meio de mensuração dos resultados, a qualidade dos serviços ofertado tendo em vista a responsabilização dos gestores públicos pelo desempenho conseguido.

- **Ética** – vigilância através de mecanismos como códigos de ética, conselhos, punições para que evitar as más práticas no serviço público.

- **Profissionalismo** – trata-se de qualificar, através do mérito individual, os profissionais tendo em vista que o serviço público eficiente e de qualidade devem ser prestados por profissionais qualificados;

- **Competitividade** – princípio pelo qual se estimula as situações de quase-mercado, tornar as instituições competitivas de acordo com a lógica mercadológica de

oferta e procura, com base na qualidade dos serviços, gerando uma competição por recursos e financiamento.

- Foco no cidadão - o principal cliente dos serviços públicos.

Em suma, a reforma do Estado brasileiro buscou inserir o Brasil de forma competitiva no cenário da globalização econômica, adotando princípios neoliberais e as recomendações do Consenso de Washington, como a diminuição do tamanho e alcance do Estado, a partir da lógica de gestão gerencial. A ênfase recaiu nos processos de descentralização da execução dos serviços públicos, desconcentração organizacional, maior autonomia gerencial das agências, de seus gestores e responsabilização dos gestores públicos na oferta dos serviços público e controle de resultados, mediante estratégias de avaliação de desempenho, cuja máxima, reside numa administração pública transparente e administradores responsabilizados “democraticamente” perante a sociedade.

O Gerencialismo também promoveu novas formas de regulação no âmbito da administração pública, sendo instituídas aqui no Brasil as agências de regulação⁷⁶ que tem por objetivo controlar a oferta e atendimento dos serviços públicos, tendo em vista a satisfação do cliente/cidadão. (Oliveira, 2005; Pimenta, 1998; Medeiros e Rodrigues, 2014)

Segundo Eliza B. Ferreira (2009, p. 253), as transformações geradas pela reestruturação produtiva do capitalismo global e a mundialização do capital provocaram rupturas “estruturais na condição de ingresso e permanência dos sujeitos no contrato social da modernidade” já que nas sociedades modernas os sistemas de ensino secularmente foram constituídos pelos Estados Nacionais (Oliveira, 2009b; Afonso, 2001b), transformando de forma complexa a relação do Estado com a sociedade civil⁷⁷. Sousa Santos (2005) faz referência à uma *sociedade civil liberal*, que não atua, dentro de uma concepção Gramsciana, como intelectual orgânica na busca da construção de

⁷⁶Oliveira (2005, p. 755) destaca que, “A regulação tem sido objeto de grandes discussões nos meios políticos, mais especificamente governamentais, envolvendo os poderes constituídos, os empresários e as organizações de usuários de serviços regulados, bem como os outros seres da sociedade. São exemplos do crescimento desse debate a realização de congressos nacionais sobre o tema, fóruns mundiais e a criação da Associação Brasileira de Agencias de Regulação (ABAR). O principal debate nesses meios parece girar em torno do papel das agencias reguladoras como entes de Estado e das relações entre os prestadores públicos e seus usuários.

⁷⁷Sobre essa questão trago o pensamento de Neves (2011, p. 231) quando pontua que, “O conceito de sociedade civil de Gramsci nos levou simultaneamente ao conceito de Estado ampliado. O senso comum à época, devido aos anos de ditadura militar, apreendia a aparelhagem estatal como uma instância da conservação, “o reino do mal”, e a sociedade civil como um espaço da transformação, “o reino do bem”. Isto porque era comum, naquele período, dividir a democracia em duas: a democracia representativa (democracia burguesa) e a democracia direta (socialista, proletária ou transformadora). A sociedade civil, como um espaço de luta de classes, ou seja, um espaço de conservação e também de transformação, segundo o estágio das correlações das forças sociais, e o Estado capitalista entendido, com Poulantzas, como uma condensação de relações de forças entre classes e frações de classe, fizeram-nos superar a visão dicotômica entre democracia representativa e democracia direta e perceber que a sociedade civil não seria, necessariamente, “o reino do bem”, mas sim uma dimensão do ser social que pode também contribuir decididamente para consolidar a hegemonia dos grupos dominantes. Fomos descobrindo, pouco a pouco, que a relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil vinha se modificando rapidamente desde a segunda metade dos anos de 1990. Enquanto a burguesia brasileira até meados dos anos de 1990 delegava, em boa parte, à aparelhagem estatal as tarefas de organização do consenso, a partir de então, passa a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca do consentimento, instaurando, a partir daí, uma nova pedagogia da hegemonia.

um outro bloco histórico mas, opera, segundo Teodoro (2011, p. 79), com base na “partilha e aceita os valores subjacentes à parceria e à coordenação autorregulada, sem a política e a ideologia a interferir”. Ademais, Lopes e Castro (2012) destacam que na conjuntura da globalização, mundialização da economia e da forte influência dos conglomerados e empresas transnacionais na definição das economias nacionais houve um desequilíbrio de três esferas que sustentavam o marco regulatório e as formas de intervenção do estado de Bem-estar, a saber: *o Estado, o trabalho e o capital*. Para as autoras, como consequência dessa ruptura, o mercado assume o papel hegemônico dentro desse processo de regulação, principalmente no desenvolvimento de novas relações de produção, portanto, no mundo do trabalho, como destacam:

O equilíbrio tornou-se desequilíbrio em função do inimaginável poder que o mercado assumiu. Na ascensão do poder do mercado e tendo, como pressuposto, a necessidade de desregulamentação e liberalização do Estado, pressuposto, a necessidade de desregulamentação e liberalização do Estado houve uma convergência para a ampliação do fenômeno da mundialização e financeirização do capital. Isso resultou tanto na superposição do poder econômico sobre o político, quanto na limitação dos Estados nacionais, haja vista a atuação das instâncias econômicas que se formaram com base na ampliação desses fenômenos. (Lopes e Castro, 2012, p. 22)

A reforma gerencial do Estado Brasileiro desconstruiu todas as ações empreendidas pelos movimentos progressistas que buscavam a redemocratização do país, a partir da década de 1980, já que o Estado empreendedor, segundo Peroni (2000), precisa conter a força de trabalho organizada e os movimentos sociais para manter um clima favorável aos negócios. Estes movimentos lutavam para a construção de um Estado Social que, em oposição ao modelo de Estado empreendedor, estivesse mais afinado com as necessidades e seguridade dos direitos sociais das pessoas.

De Paula (2005) vai falar em dois projetos políticos em disputa: O Gerencialismo e a Gestão Social. O primeiro assentado na lógica gerencial consolidado na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e o outro modelo marcado por uma forte vertente societal, mobilizado pelos movimentos sociais, como o MST⁷⁸, e partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, intelectuais de esquerda, busca afirmar-se outra lógica de relação entre o Estado e a sociedade civil, centrado na participação popular na gestão pública em oposição ao projeto gerencial de reforma do Estado Brasileiro. Várias experiências foram implantadas no país, principalmente nas gestões de

⁷⁸De acordo com Jesus (2015, p. 169) “A luta em torno da Educação do Campo se reinicia no Brasil no final dos anos 1980 quando há uma maior disputa pela terra, após o processo da Ditadura Civil Militar, quando os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST desenvolvem novas estratégias de ocupação de frações do território nacional, exigindo diretamente dos Governos a Reforma Agrária. No entanto, as lutas massivas no Brasil não acontecem isoladas nesse período, mas se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo que avançava, inclusive, financiando e apoiando candidaturas nos países periféricos ou em desenvolvimento para atender aos interesses do grande capital.”

governos das Frentes Populares. Consideramos que a reforma de cunho neoliberal e gerencial do Estado Brasileiro impacta de forma substancial no âmbito das políticas públicas educacionais que passa a regular a instituição escolar e seus atores ao atendimento da lógica da gestão gerencial, inserido na cultura escolar a lógica do mundo privado.

Desse modo, aqui buscamos compreender melhor o papel e a vinculação da educação e das políticas educacionais com este projeto de mundo a partir de alguns questionamentos: como instituição social, dentro da conjuntura de ordem neoliberal, a quem tem servido a escola? Que objetivos e finalidades, enquanto organização educativa, ela tem buscado? A quem tem servido o projeto de educação do capital e para o capital? Nessa linha de argumentação, Libâneo et al (2012, p. 61) sublinha que

As políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar As escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado.

Destarte, para Libâneo et al (2012) as reformas educativas empreendidas no contexto da reestruturação produtiva e mundialização do capitalismo global, atribuem uma importância significativa à educação e à escola, acreditando que estas sejam locus privilegiado de mudanças; desse modo provocaram impactos significativos na organização e gestão das escolas, ao defenderem como referenciais da reforma, o discurso da qualidade, da autonomia, descentralização e avaliação com foco em resultados. Maués (2003) destaca que as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade demandaram um novo tipo de trabalhador, com identidade forjada para atender as novas demandas produtivas.

Cabral Neto e Rodriguez (2007) afirmam que as políticas educacionais gestadas nas últimas décadas, no contexto das reformas educativas, não podem ser compreendidas fora dos contextos das transformações provocadas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva provocada pela nova face do capitalismo mundial, ancorada pelos princípios neoliberais. Segundo Duarte (2010, p. 62), as reformas educacionais promovidas na América Latina na década de 1990 “tiveram como finalidade a adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista”. A escola como instituição educativa, no contexto das transformações da sociedade, e as atuais políticas educacionais, não podem ser compreendidas fora do quadro mais amplo das

reformas; por isso, a educação escolar vem sendo questionada, segundo Libâneo et al (2012, p. 61) quanto ao

[...] seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Tais transformações decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.

Assim, Libâneo et al (2012) apontam para a necessidade de compreender as inter-relações do contexto da reforma com os sistemas de ensino, as políticas educacionais, bem como o cotidiano da escola no que se refere à sua gestão, organização e às práticas pedagógicas na sala de aula.

3.3 Reforma do Estado: impactos nas políticas públicas educacionais

Nesse contexto de transformações econômicas e sociais e das reformas no âmbito do Estado, a educação tem sido situada como um setor estratégico na promoção dessas transformações e, portanto tem sido colocada como uma das principais dimensões a ser considerada, uma prioridade no âmbito das políticas públicas, como bem enfatiza Garcia (2007, p. 91) “[...] a educação dos sujeitos, em especial a educação escolar, assume um importante papel no processo de socialização dos valores e dos conhecimentos que os donos do poder consideram mais importante na sociedade capitalista”. Para Oliveira e Fonseca (2012, p. 58), dentro dessa lógica, o ideal da educação deve estar voltado diretamente ao atendimento das demandas de uma globalização produtiva e da acumulação flexível do capital dentro de dois vieses “tanto para formação para o trabalho quanto na formação para o consumo”.

O que faz Garcia (2007) afirmar que a nova fase do imperialismo constrói novas formas de dominação, que para além da via econômica, assenta-se fortemente no viés da cultura. Para a autora, é por meio do discurso cultural que os símbolos de afirmação dessa hegemonia do capital são construídos e os processos de construção de significados são operados. Há uma perfeita articulação entre o discurso econômico e cultural no processo de legitimação dos interesses político-econômicos dessa nova ordem mundial global, que se reforça a partir desses processos de significação, os quais lhes dão sustentação. Stuart Hall (como citado em Garcia, 2007, p. 90), vem demonstrar a relação simbiótica entre economia e cultura,

Econômico, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a cultura, ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do político e do econômico, da mesma forma que o político e o econômico são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente – o que é outra maneira de dizer que se articulam um ao outro.

Como prática social e (re)produtora de cultura, a educação escolar trabalha com processos de (re)produção de símbolos e significados, portanto com processos de (re)significação da realidade. Por essa sua função intrínseca, a educação escolar nesse contexto de globalização da economia e processos de regulação da vida econômica e social, assume uma papel estratégico na consolidação do projeto de sociedade arquitetado pelo capital mundializado. Aqui a educação escolar, deixa de ser concebida como um direito, e, concebida agora como um investimento, assume estrategicamente um duplo papel, preparação da força de trabalho esocializadora das formas de conceber a realidade, com aponta Garcia (2007, p. 92),

Sob essa lógica a educação escolar é considerada tanto um instrumento capaz de preparar a força de trabalho para inserção no mercado global, quanto um meio de socialização das formas de ver e de compreender a realidade dos grupos que tem o poder na sociedade globalizada. Como partedaestratégiaimperialista, instituições multilaterais de poder indicam o caminho para a reforma educacional dos países em desenvolvimento, supostamente como uma forma de se desenvolverem e de se integrarem ao mundo globalizado. Contudo, visa modificar as práticas educativas e as culturas locais conforme as atuais conforme as atuais necessidades de expansão do capital, em especial o financeiro.

Ball (2011), sustenta a tese de que essas transformações promovem uma complexa relação entre Estado e sociedade civil ao enfatizar que, essas rupturas vem impondo mudanças sobre o papel da educação escolar como “mecanismos de inserção política e produtiva” ao colocar o conhecimento como elemento fundamental da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada assentada na acumulação flexível do capital e na constituição de uma sociedade técnico-científica-informacional ou sociedade do conhecimento, como também, segundo Barroso (2013b, p. 2), alterando as formas de “produção” de políticas públicas, cada vez mais assentadas em “conhecimento” o que implica cada vez mais analisar sobre “ o papel do conhecimento na construção e na regulação das políticas públicas” destacando cada vez mais o protagonismo dos *policy scientist* na engenharia política no processo de construção e decisão de qual melhor ação política mais adequada como resultado de uma investidura científica, para solução dos problemas políticos apontados. Aqui destacamos o papel da *economia do*

conhecimento na orientação no processo de construção, implementação e avaliação das políticas públicas, já que, de acordo com Eric Mangez (2013, p. 193)

Os decisores políticos em diferentes países e situações incorporam no seu discurso a importância econômica do conhecimento, conferindo-lhe maior ênfase. O conhecimento tende a tornar-se um desafio que exige políticas específicas. A sua fabricação, o seu uso e a sua intensidade precisam ser governadas.

Destarte, as políticas públicas, assumem seu caráter regulatório, através de uma racionalidade ancorada na ciência, na tecnológica e na informação, buscam de forma instrumentalizadora e sistêmica regular a sociedade de acordo a lógica do capital. Vive-se numa sociedade regulada pelo conhecimento, pela ciência pela técnica e pela informação. Para João F. Oliveira (2009, p. 239), “essa sociedade é caracterizada por um paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação”. Assim, Ball (2011) vai afirmar que o que está posto nesse processo de transformação social é primeiro, a mudança nos modos de regulação e, segundo, a formação de novas subjetividades profissionais. Nessa conjuntura, a acumulação flexível do capital, o modelos de gestão gerencial e a lógica do *quase-mercado* tem demandado além da formação de um novo perfil de trabalhador, um cultura em que o conhecimento é força motriz para o desenvolvimento econômico e para construir padrões de competitividade em escala global. Nessa linha de pensamento, Teodoro (2011, p. 87) afirma que,

[...] os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas sejam consequência da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para seus territórios.

Aqui quero destacar especificamente a implicação em nossas vidas da emergência do capitalismo concorrencial global. José Carlos Libâneo (et al, 2012, p. 84) definem esta fase do capitalismo como aquela iniciada no final do século XX, precisamente nos primórdios da década de 1980. Para os autores, o capitalismo concorrencial global é caracterizado pela economia de mercado, estado mínimo, desregulamentação da economia, incentivo à iniciativa privada, princípio de flexibilização nas relações de produção, ordem econômica determinada pelas corporações mundiais, pelas organizações multilaterais, sistema financeiro autônomo dos estados nacionais, acumulação do capital, globalização/mundialização da economia e pelos princípios neoliberais. No final do século XX o capitalismo encontra nesses princípios a lógica para o enfrentamento de sua

crise e a emergência de uma nova ordem econômica mundial (Maués, 2011). A globalização da economia, a partir da quebra das fronteiras nacionais, abre um campo de competitividade de mercadorias e livre trânsito de capitais, fala-se até de um “capital apátrida, dinheiro sem Estado” (Libâneo et al, 2012, p. 91).

Para Libâneo et al (2012, p. 43) essa conjuntura fez com que os campos intensivos e competitivos do conhecimento e da informação tornassem forças produtivas e, dessa forma, de acordo com Duarte e Augusto (2007, p. 3) “[...] passam a compor o próprio capital, que depende disso para sua acumulação e reprodução”. O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico”. As reformas educacionais implementadas estão atreladas com a reestruturação do sistema capitalista mundial, buscando atender os imperativos colocados pela reorganização produtiva das instituições capitalistas mundiais, sustentando-se na tese de que, o desenvolvimento econômico depende intrinsecamente do desenvolvimento técnico-científico. Por isso, Maués (2003, p. 91) assinala que,

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional.

3.3.1 A reforma nos sistemas educacionais: o foco na gestão escolar

Beech (2009, p. 34) vai destacar que no período que compreende final de década de 1980 e primeiros anos da década de 1990, os países latino-americanos vão empreender uma série de reformas educacionais que traduz a lógica das reformas globais imputadas pelas orientações dos organismos internacionais como, criaram suas Leis de Ensino, sistemas de avaliação externa, reforma curricular, dentre outras. O autor ressalta os pontos semelhantes que orientaram a reforma educacional nesses países, assentados nos princípios de, “[...] descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento”, provocando uma ruptura com o *ethos* das políticas educativas empreendidas até então pelos países latino-americanos. Beech (2009) ainda vai sublinhar que as reformas foram justificadas para adaptar-se às pressões externas, principalmente

dos organismos internacionais como a Unesco, Banco Mundial e OCDE, que apesar de suas apresentarem pontos diferentes quanto alguns aspectos da reforma, validavam o consenso de que era preciso propagar um conhecimento de ponta sobre a educação, destarte, apontavam as demandas da globalização, da era de informação e das economias do conhecimento, como justificativa para as reformas. Portanto, para ele o que vai marcar as reformas é,

[...] seu caráter de reformas globais, pois essas políticas não estavam orientadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos, mas, sim propunham uma revisão completa dos sistemas educativos latino-americanos para adaptá-los ao século XXI. Tal caráter compreensivo pode ser ilustrado a partir dos casos argentinos e brasileiro (Beech, 2009, p. 35).

Para Oliveira e Fonseca (2005, p. 58) o objetivo dessa adaptação, através das reformas era, sobretudo, buscar atender às demandas de uma globalização produtiva, a partir de uma educação e escola competitivas voltadas às expectativas e necessidades da acumulação flexível, “tanto na formação para o trabalho quanto na formação para o consumo”. Portanto, Beech (2009) sublinha que as agências multilaterais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial, tornaram-se, no contexto da reforma, a grande autoridade no processo de legitimação das mesmas atuando muitas vezes como verdadeiros “Ministérios de Educação” dos países adeptos às reformas educacionais e seus preceitos foram tomados como modelo universal de educação para a maior parte dos contextos educativos e como parâmetro para a avaliação dos sistemas por esses organismos internacionais. O autor apresenta os princípios que ancoraram as reformas educacionais dentro da lógica dessas agências:

- Descentralização/Autonomia escolar
- A educação permanente
- Um currículo centralizado baseado em competência (comunicação, criatividade, flexibilidade, aprender a aprender, o trabalho em equipe e a resolução de problemas);
- Sistemas centralizados de avaliação;
- A profissionalização docente.

Nesse mesmo sentido, Dowbor (1987) sublinha que o nosso sistema educacional é uma adaptação daqueles dos países capitalistas desenvolvidos. Para o autor a adaptação dos sistemas aos moldes desses países, através das reformas, tinham também, como finalidade implícita, ampliar as possibilidades de progresso econômico e social nos países pobres, atuando como um verdadeiro apanágio a situação de pobreza, analfabetismo, negação de direitos. Nas palavras de Dalila A. Oliveira (2000) seria uma forma de seleção e disciplinamento da pobreza, e, segundo

Garcia (2007), longe de atender os verdadeiros anseios e necessidades dessas populações. O que para Dawbor revela uma grande contradição expressa nos seguintes questionamentos:

Qual o sentido da educação formal ministrada a crianças com fome, a crianças e jovens esgotados de trabalho? Como fica a ideia de chances iguais através da educação, quando a maioria da população está esmagada num processo estrutural de elitização? A que ponto podemos ter o mesmo sistema educacional para as minorias que vivem no mesmo nível dos habitantes de países ricos, e para a ampla maioria da população, que se debate com os problemas mais elementares de sobrevivência? (Dawbor, 1987, p. 9).

Os questionamentos do autor, de certa forma, esclarecem as diferenças dos impactos das reformas neoliberais no contexto latino americano e especificamente no Brasil e impõe um dilema: como formar pessoas tecnicamente competentes para o sistema diante de um quadro de profundas desigualdades sociais? Principalmente quando tratamos das populações camponesas que historicamente tiveram o direito à educação negado pelo Estado brasileiro. Assim, quanto à educação, Duarte (2010, p. 162) vai sublinhar que os países da América Latina caracterizam-se por “um processo tardio de escolarização de sua população, exibindo desigualdades em termos de oportunidade de acesso à Educação Básica, ao rendimento e à qualidade”. O Brasil é um país que entra tardiamente no processo das reformas, constituindo-se na classificação feita pelo Banco Mundial como, um *sistema educacional emergente*⁷⁹.

No Brasil, por exemplo, a obrigatoriedade e a universalização da escolarização fundamental é algo muito recente. Historicamente, o processo de educação escolar no Brasil foi marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. A existência de uma política educacional de governo no país é algo bem contemporâneo. Esse histórico educacional impõe o desafio de construir possibilidades da educação escolar, tornar-se para os grupos populares uma questão de direito e um espaço de aprendizagem com igualdade de condições de acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Em relação às populações camponesas essa situação é mais atenuada. As estatísticas oficiais denunciam elevados índices de analfabetismo, evasão, repetência, distorção idade-série nas escolas do Brasil, principalmente nas escolas localizadas nos espaços rurais. As avaliações educacionais tem apresentado indicadores que colocam em cheque a qualidade da Educação Básica no Brasil, o que demonstra a inoperância da escola na socialização dos saberes historicamente acumulados, tão necessários para a conquista da cidadania e da transformação social. Nesse cenário, a Educação Básica no Brasil tem mobilizado as políticas públicas

⁷⁹ Com base nos documentos do Banco Mundial, Akkari (2011, p. 16) conceitua os sistemas educacionais emergentes como aqueles que “fazem referência à América Latina, à Ásia e à África do Norte. A taxa de escolarização é elevada e o crescimento do setor privado é favorecido. No entanto. Alguns setores da população se deparam com serviços educacionais de baixa qualidade”.

educacionais atuais, pelo menos no discurso, em promover ações cujo foco seja à qualidade educacional.

Nesse sentido Martin Carnoy (1987, p. 13) enfatiza sobre o papel da educação na configuração da pirâmide social, ou seja, na definição da “posição do indivíduo na estrutura econômica, social e política”, que tem secularmente contribuído para a marginalização e exclusão da grande maioria. Quanto os efeitos das políticas educacionais de cunho neoliberal, Ferreira (2009, p. 254) sublinha que o aumento da pobreza e dos conflitos sociais tem levado as políticas educativas à “fortalecer a escola como instituição responsável pela manutenção da ordem social”. A partir de *tecnologias do eu e da subjetividade* que buscam construir consensos e, principalmente afetar o sujeito à sua conformação social, ou seja, as políticas atuam nos processos de sujeição dos indivíduos ao lugar a ele determinado e, portanto, à sua auto-responsabilidade individual, fortalecendo o “o governo das almas” (Ball, 2011). Assim, Ball (2011, p. 31) pontua que esse contexto impõe uma economia moral e um governo moral em que, empreendedorismo e as tendências competitivas dos cidadãos são enaltecidas, destruindo assim a chamada “cultura da dependência” no processo, recolocando-os com as virtudes da autoajuda e autorresponsabilidade”.

O processo de implementação das reformas educacionais na América Latina, de acordo com Duarte (2010), foi condicionado por *determinantes externos* - expressos nos financiamentos, acordos e políticas dos organismos internacionais e *internos*- que dizem respeito à conjuntura histórica e cultural de cada país, que combinados, produziram as especificidades da reforma no conjunto de países da América Latina, porém, essa especificidade não impossibilitou que “as orientações mais gerais da reforma fossem compartilhadas pelo conjunto dos países latino-americanos, com exceção de Cuba”, como também, a produção de “resultados análogos nos diferentes países da América Latina, a despeito das peculiaridades nacionais” (Duarte, 2010, p. 163-164). Mas, apesar disso, a reformas neoliberais tem sido imputada nessas diferentes realidades como uma “ordem natural”, a única possível, ou seja, como sublinha Carcanholo (2008, p. 17) “Abrem-se as portas para que o neoliberalismo se apresente como única forma de obter essa inserção” e, as nações, “um lugar privilegiado no trem da história”. Hypólito (2010, p. 1340) chama-nos à atenção para o quanto esse discurso opera no sentido de criar

Uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação.

Teodoro (2012, p. 21), afirma que a reorganização dos Estados buscaram atender, via políticas públicas, as pressões da globalização econômica em torno da competitividade em escala mundial, justamente para “atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios”. Por isso, na acepção de Oliveira, J. F. (2009, p. 241) as reformas empreendidas no Brasil e, as políticas educacionais ancoradas nos princípios da reforma visam, principalmente, a elevação da escolaridade da força de trabalho e a qualidade necessária para garantir “as condições de promoção da competitividade, de eficiência, e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo”.

Quanto a essa questão Fernando Luiz Abrúcio (1997, p. 13-14) destaca sobre o papel das “comissões e organismos internacionais que na década de 60 e 70 propunham reformas administrativas para os países em desenvolvimento, defendendo a implantação de um modelo menos burocratizado e com instrumentos gerenciais,” assentada, segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007), nos princípios da descentralização, autonomia escolar, co-gestão comunitária e consulta social. Casassus (2001) pontua que a mudança de gestão era compreendida como instrumento fundamental para as reformas pretendidas. Na América Latina as determinações e acordos consensuados pelos organismos internacionais, principalmente para ajustar à educação às exigências do contexto da globalização da economia, defenderam a bandeira da mudança na gestão tradicional da educação.

As reformas educativas desenhadas a partir desse movimento tiveram por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino (Cabral Neto e Rodriguez, 2007, p. 15).

Casassus (2001) destaca que as reformas América Latina foram marcadas por dois grandes ciclos. O *primeiro ciclo* empreendido a partir da década de 1960 que teve como foco o aumento do ingresso da população na educação formal a partir de políticas de expansão dos sistemas de ensino. O *segundo ciclo* das reformas situam-se já próximo à década de 1990, o autor aponta que são reformas mais complexas empreendidas pelo receituário da lógica neoliberal que impôs novas formas de acumulação do capital e reestruturação do Estado de modo a exigir novas formas de gestão e qualidade dos seus serviços.

Ainda, segundo o autor, as reformas educacionais ocorrem em determinados temporalidades e marcos históricos. Ressalta que cada época foi orientada por um marco, dentre eles, em 1990 foram orientadas pelas determinações pactuadas na *Conferência Mundial de Educação para Todos* que buscaram promover um cenário político adequado à uma atenção mais centralizada para a Educação Básica e os processos de ensino e aprendizagem. O segundo marco foi representado pelo *Projeto Principal de Educação de Educação para América Latina e o Caribe – PROMEDLAC IV*, cujo foco era promover uma gestão da educação centrada na:

1. A abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade;
2. O estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisão a novos atores e novos aliados;
3. Um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
4. A passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade (Casassus, 200, p. 12).

O terceiro marco foi uma reunião realizada pela Cepal em 1992, no Chile. Nessa reunião foi destacado o papel da educação no crescimento da economia cujo consenso foi afirmar cada vez mais a educação como “a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento econômico e na integração social” (Casassus, 2001, p. 12). O quarto foi à reunião do Promedlac IV, realizada no Chile em 1993. Aqui a ênfase foi dada na criação de sistemas nacionais de avaliação, buscando uma maior atenção a qualidade das aprendizagens. E o último e quinto marco descrito por Casassus (2001) foi um seminário realizado no Chile em 1993, denominado Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo, que buscou discutir a possibilidade de uma base comum num contexto de descentralização e diversidade curricular. Castro (2008, p. 393) coloca que a maioria das questões impostas pelo receituário das reformas e empreendidas na região da América Latina esteve afinada com as orientações acertadas nessas diferentes conferencias, reuniões e projetos.

As diretrizes formuladas, nesse conjunto de reuniões (PROMEDLACs), forneceram as bases para o delineamento de um projeto educacional com características comuns para todo o continente latino-americano, no que se refere aos novos modelos de gestão, à descentralização dos sistemas educacionais, à flexibilização curricular, às políticas compensatórias, a programas focalizados e ao financiamento da educação.

Casassus (2001, p. 12) vai enfatizar o caráter político e técnico dessas reuniões, que sinalizam para um conjunto de “orientações e objetivos da política, assim como os instrumentos

para alcançá-los”. Para o autor essas reuniões promovidas no início dos anos 1990 permitiram traçar três grandes objetivos que vão delinear o conjunto de reformas educacionais no contexto latino americano, a saber:

- 1) colocar a educação e o conhecimento como estratégia de desenvolvimento econômico e portanto foi incentivado a concessão de créditos internacional para implementar essas orientações;
- 2) Mudança da gestão educacional segundo a mesma lógica de mudança da gestão do Estado cuja a ênfase está nos processos de descentralização, aliança público, privado, sociedade civil;
- 3) Melhorar a qualidade da aprendizagem mediante a criação dos sistemas nacionais de avaliação, e reforma curricular e foco na gestão da escola.

Castro (2008) assinala a importância da VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do PPE (PROMEDLAC VII), realizada em 2001, cujo objetivo foi avaliar as ações do PPE na América Latina. Na ocasião os ministros dos diferentes países pontuaram a importância das diretrizes e ações do projeto para a educação da região e trouxeram novas recomendações principalmente no que faz referência a gestão educacional, aproximando-se das questões colocadas pela terceira fase da administração gerencialista conhecida como *Public Service Orientation*, que introduz a centralidade na participação efetiva do cidadão, que para além da liberdade de escolher serviços e sua efetividade, muito presente na segunda vertente do gerencialismo a *Consumerism*, coloca como centralidade, a capacidade do cidadão em controlar a qualidade dos serviços públicos, participar e responsabilizar-se ativamente na elaboração e execução desses serviços no âmbito local, como também busca criar uma cultura de transparência no serviço público e participação social. Para a autora, um dos conceitos-chave dessa abordagem gerencial centra-se no termo *accountability*, que apesar da complexidade e polissemia, é mais conhecido nos discursos educacionais como sinônimo de prestação de contas e responsabilização.

Depois de 20 anos de ações o PPE é substituído em 2002 pelo projeto da Unesco intitulado “Projeto Regional de Educação para a América Latina” (PRELAC), prevista para durar 15 anos, ou seja, até o ano de 2017. Tal projeto sustenta-se na premissa de que a gestão descentralizada é o caminho para o sucesso da escola e pontua que apesar dos esforços das últimas décadas as instituições escolares ainda carregam um ranço de cultura centralizadora, pois em termos de políticas públicas, apesar do discurso, houve poucos espaços para que a efetiva descentralização fosse promovida no interior das organizações escolares e que, os atores do processo educativo participasse ativamente, como bem pontua Castro (2008, p. 399)

A gestão centralizada não abriu espaços suficientes para que os atores do processo educativo pudessem participar ativamente das atividades educacionais e, conseqüentemente, pudessem contribuir para que a oferta educativa se aproximasse melhor das necessidades de seus usuários. A descentralização de algumas responsabilidades não tem estado acompanhada de uma destinação de recursos suficientes e de um apoio técnico-administrativo e pedagógico que permita criar escolas autônomas e efetivas

Portanto, nessa conjuntura as novas determinações para a educação no contexto latino-americano, com base nos princípios do *Public Service Orientation* da noção *accountability*, de passam a focar nos seguintes aspectos:

a) a implantação de um processo de gestão a serviço das aprendizagens e da participação; b) a realização periódica de avaliações e investigações sobre os processos de descentralização e desconcentração educativas para determinar seus avanços e insuficiências; c) a formulação de estratégias para que os centros educativos desenvolvam suas atividades com autonomia pedagógica necessária para favorecer o trabalho dos professores com os alunos; c) a capacitação de equipes diretivas, tanto no nível de sistema como da escola; e d) a estimulação da participação da família, dos organismos de Estado, de outros setores de governo e de toda a sociedade na educação (Castro, 2008, p. 397).

Segundo Duarte (2010, p. 165) essas reformas buscaram adequar a educação pública a lógica de regulação capitalista e, foram apresentadas à população dos diferentes países sob forma de planos, decretos, projetos, que embora não tenham caráter de Lei, muitas vezes só de diretriz e orientação, tornaram-se “referências fundamentais para a reorientação da ação educativa”. A autora destaca que os principais parâmetros educacionais trazidos por essas orientações foram as mudanças na relação público privado, pois a educação passa a ser compreendida, não como direito, mas como um serviço educativo.

A reforma administrativa do Estado, assentada principalmente nos princípios de descentralização, gerencialismo, responsabilização, meritocracia e privatização, impõe uma nova lógica de regulação, que, no campo educacional ancora-se por meio da lógica “da inventiva e eficiente administração para resultados” (Assunção, 2013, p. 86) com mudanças nos critérios e formas de avaliar a educação e novas formas de gestão escolar. Assim, para autora, o Estado Avaliador caracteriza-se, por seu caráter regulador, justamente porque, o processo de reestruturação do Estado dentro dos princípios do neoliberalismo, redefine seu papel ao adotar uma concepção de gestão privada focada em modos de regulação e responsabilização, que a partir da definição de indicadores e sistemas avaliação, avalia a desempenho de seus “produtos”, conferindo-lhes ou não a qualidade imputada pelos seus indicadores (Afonso, 2000).

Assim, Castro (2007, p. 115) ressalta que o *gerencialismo* enquanto sistema e concepção de administração alterou profundamente o modelo de gestão assentado na racionalidade burocrática “flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e aumentando a autonomia de decisão dos gestores”.

3.3.2 Gerencialismo e Educação

Assim como a reforma do Estado, ancorada pela adoção da administração gerencial, foi apresentada como o “remédio” para a saída da crise do capitalismo, destarte a reforma da educação também foi orientada por essa lógica como um “estratagema” basilar para assegurar o sucesso escolar e transformar a lógica de administração escolar de cunho tradicional e burocrático, ampliando a sua capacidade de gestão. Havia um discurso do fracasso do modelo de administrações escolar e de escola, assentada em práticas burocráticas, que impediam estreitar a educação aos parâmetros do desenvolvimento econômico, como enfatiza Lima (2003, p. 137) “Em particular a gestão do sistema de ensino foi oportunamente qualificada como burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente”.

Portanto, nessa perspectiva é preciso modernizar a escola, torná-la mais racional. A escola que caminha para o “sucesso”, para “práticas exitosas” deve ser orientada pelos modelos de gestão empresarial e pela racionalidade econômica, nas quais termos como qualidade, eficácia e eficiência são as palavras de ordem. A escola assume o *ethos* de uma empresa, um verdadeiro empreendimento. Por isso adotam-se formas de gestão gerenciais para que a instituição escolar adentre no modos de relações de produção da acumulação flexível do capital. Como bem situa Lima (2003, p. 122)

Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência, como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a actividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a idéia de empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação.

Deessarte, a educação por ser concebida como setor estratégico para efetivação das reformas do Estado, passou a ser orientada por novos processos de regulação para ajustar-se aos novos imperativos. Segundo Lima (2003, p. 122) “Os Programas de reforma, tomando a iniciativa

privada como modelo, forçarão a administração pública a uma gestão racional, perspectivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores.” Parte-se da compreensão de que a gestão dos sistemas de ensino, da escola deve ser gerencial, pois se acredita que esse modelo de gestão permitiria corrigir as desigualdades educacionais a partir do controle e otimização dos gastos públicos, como também, alcançar os padrões de qualidade apregoados pelos discursos da agenda global para educação. Para Castro (2008) ecoava-se o discurso de que era preciso romper o isolamento das instituições educativas diante das demandas do mundo produtivo. Na mesma linha de raciocínio, Azevedo (2002, p. 59) vai pontuar que

O confronto entre os modelos da administração burocrática e da gerencial mostra-nos que o segundo introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados.

O gerencialismo foi uma forma de transpor para o setor público o *ethos* de gestão do setor privado, considerado pelo discurso reformista, como modelo ideal de gestão. Assim, o modelo gerencial foi à única forma concebida para reformar e modernizar os setores e serviços públicos (Martins, 2014). No campo da educação, para Lima (1997), tratou-se da incorporação do *Paradigma da Educação Contábil*, sustentado pelo neoliberalismo e neoconservadorismo, cuja máxima assentou-se na crença de que a qualidade educacional poderia ser alcançada a partir da eficiência interna, sem onerar o Estado. O papel do governo seria racionalizar a eficiência e a efetividade dos resultados, deslocando sua ação para o gerenciamento da receita tributária, e, as demandas sociais conduzidas pela esfera dos resultados. (Gandini e Riscal, 2010).

Dessa forma, a gestão escolar eficiente é aquela que consegue produzir mais com menor custo (Fonseca e Oliveira, 2011). Segundo Lima (1997, p. 49) o modelo gerencial, “Propõe a flexibilidade adaptativa e contingente, monitorada pelas avaliações da qualidade e comandada pela gestão de qualidade”. Podemos encontrar tal lógica nos princípios da acumulação flexível do capital. Dentre as principais características do modelo gerencial Azevedo (2002, p. 58-59) destaca:

[..] a descentralização política, por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos que se transformam em gerentes progressivamente autônomos; organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais as idéias de multiplicidade, de competição administrada e de conflito tenham lugar; definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos, que constituirão o centro do contrato de gestão entre o poder central e os dirigentes locais; controle por resultados, a posteriori, em vez do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.

O gerencialismo contrapõe a lógica da burocracia profissional buscando a formação do sujeito empreendedor, ou seja, um novo tipo de trabalhador, como nos moldes da acumulação flexível, um profissional flexível capaz de atender as mudanças e com capacidade de responder pelas diversas demandas no seu campo de atuação, para além de uma especialização específica, portanto um profissional, segundo Oliveira e Fonseca (2005, p. 57), “multifuncional e polivalente, capaz de adaptar-se às mudanças tecnológicas e organizacionais, bem como participar ativamente no crescimento da produtividade, da competitividade e do aumento do lucro da organização”, enfim, como apontam Oliveira, J. F. (2009) e Ball (2002) busca-se a fabricação de um “ator racional”, prestador e consumidor, apto para fazer escolhas que garantam os processos das novas economias institucionais.

Ao contrário, na burocracia profissional o servidor público segue a sistema de regras, normas e papéis padronizados e definidas a priori em regulamentos, dentro de uma divisão administrativa hierarquizada e tem na impessoalidade o critério para convocação ao cargo, nomeado por competência e formação (diploma) para o exercício da função, devendo atuara partir de sua especialidadedentro da divisão do trabalho. Sua remuneração não está condicionada a sua produtividade, já que sua atuação é conduzida pelas finalidades de sua função e determinadas pelas normas já determinadas (Castro, 2007). Bispo e Santos Jr. (2016) destacam que a burocracia caracteriza-se pelo: caráter legal das normas e regulamentos; caráter formal das comunicações; impessoalidade nas relações; rotinas e procedimentos standardizados; competência técnica e meritocracia; especialização da administração; profissionalização dos participantes; caráter racional de divisão do trabalho. Em suma, segundo os autores,

[...] a burocracia é uma organização que se caracteriza por uma sistemática divisão do trabalho. Essa divisão do trabalho atende a uma racionalidade, isto é, ela é adequada aos objetivos a serem atingidos: a eficiência da organização. Daí o aspecto racional da burocracia. Há uma divisão sistemática do trabalho, do direito e do poder, estabelecendo as atribuições de cada participante, os meios de obrigatoriedade e as condições necessárias. Cada participante

passa a ter o seu cargo específico, as suas funções específicas e a sua específica esfera de competência e de responsabilidade. Cada participante deve saber qual a sua tarefa, qual é a sua capacidade de comando sobre os outros e, sobretudo, quais são os limites de sua tarefa. Hierarquia da autoridade: a burocracia é uma organização que estabelece os cargos segundo o princípio da hierarquia. Cada cargo inferior deve estar sob o controle e supervisão de um posto superior. Nenhum cargo fica sem controle ou supervisão. As regras e normas técnicas regulam a conduta do ocupante de cada cargo, cujas atividades devem ser executadas de acordo com as rotinas e procedimentos fixados pelas regras e normas técnicas. (Bispo e Santos Jr., 2016, p. 3).

Na lógica gerencial várias das características da burocracia profissional desaparecem e/ou são ressignificadas. Pela sua lógica de descentralização e de desconcentração de poder, cujo foco, é a “célula de produção”, alguns papéis e funções dentro da organização assumem uma forma mais flexível que a burocrática. Desaparece a figura do supervisor, há uma ampliação da divisão horizontal do trabalho, fortalece a figura do gerente como importante liderança da célula de produção, aqui, “não centraliza o poder, mas coordena e agiliza a tomada de decisões por parte das equipes de trabalho” (Carvalho, 2009, p. 1142).

Dá-se mais autonomia ao trabalhador para que ele tenha mais controle sobre seu processo de produção, adota-se outra dinâmica em oposição à rotina padronizada, formas de organização mais colaborativas, trabalhos em grupo, em que todos possam envolver-se na tomada de decisões e via diversas tecnologias do eu e da *performatividade*, um princípio de gestão que imputa nos trabalhadores o sentimento de responsabilização e auto-responsabilização pelo seu sucesso de seu trabalho, autorregulando sua ação, sempre na busca pela eficiência, produtividade e atendimento das metas de produção. De acordo Oliveira (2009a) a *performatividade* caracteriza-se por uma forma de gestão que atua como um “governo à distância”, prescindindo de uma regulação e intervenção baseados na prescrição e fixação de regras, pois atua no plano da subjetividade do sujeito. Carvalho (2009) destaca que essa nova racionalidade administrativa expressa uma mudança na forma do trabalho e abre espaço para o “exercício flexível do poder”. Para a autora essas características do modelo gerencial dissemina a crença de uma maior democratização nas relações de trabalho. Destarte, Carvalho (2009, p. 1141) argumenta que

O gerenciamento descentralizado implica o desaparecimento da figura do supervisor, permite que os trabalhadores tenham maior controle sobre suas próprias atividades e tende a adotar modelos de organização cooperativa e discursiva, em cujas tomadas de decisão os trabalhadores são envolvidos. Conclui, assim, que a tecnologia, aliada à flexibilização, vem desmantelando as antigas estruturas burocráticas de poder e que o novo princípio fundamental é o da “autorregulação”. Segundo ele, ao trabalhador é atribuída maior responsabilidade pela sua própria eficiência, produtividade ou permanência no trabalho – liberdade/autonomia para

controlar seu próprio trabalho. A internalização do controle é combinada com a responsabilização do grupo pela consecução das metas na célula da produção.

Para tanto, há uma investida estratégica do Estado em promover uma desconcentração de poder, ao ampliar a autonomia da escola e construir canais que permitam uma maior aproximação e participação da comunidade e da família na escola, no sentido de, ao mesmo tempo “controlar” a qualidade dos serviços ofertados, também responsabilizar-se por eles, pois, de acordo com Castro (2008, p. 398) “A cidadania está relacionada com o conceito de *accountability*, que requer uma participação ativa na escolha dos dirigentes, na elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos”. Nesse sentido espera-se do indivíduo uma maior capacidade de resolver seus problemas, estimulando a busca de soluções fora do setor público, “por meio de agências autônomas ou organização sociais, da cooperação voluntária da comunidade e da co-parceria com a iniciativa privada na consecução dos objetivos públicos” (Carvalho, 2009, p. 1149). É preciso mobilizar a sociedade civil para as suas responsabilidades frente à educação, pois segundo Oliveira (2009a) a participação dos atores sociais na gestão escolar e o repasse da responsabilidade para o nível local constituem-se os pontos centrais do processo de descentralização demandado pela reforma de cunho gerencial.

Assim, dentro da lógica gerencial, a educação passa a ser concebida, como já foi exposto, como uma atividade pública não estatal, ou seja, uma atividade não exclusiva do Estado, portanto, como um serviço e sua relação com seus usuários passam a ser concebida como uma relação empresa-cliente, constituindo a perspectiva mercadológica da educação e, em sua forma mais avançada a gestão gerencial concebe o usuário como cliente/cidadão, procurando assim, uma maior participação e protagonismo da sociedade civil e da comunidade local nas questões educacionais. Quanto a esse aspecto Oliveira (2009a, p. 201) sublinha que,

A gestão escolar passa a ocupar o foco das reformas educativas nesse período, naturalizando determinada forma de organizar e gerir a educação pública, forma esta em que o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável. Essa forma de gestão centrada no meio local, aliada à noção de competência incorporada à educação geral – tomada como aquela que ocorre ao longo da vida –, passa a ser abraçada pelos governos como orientação para a reorganização dos seus sistemas educativos em consonância com o que foi amplamente difundido pelo relatório produzido pela Unesco para a educação do século XXI.

Destarte, Krawczyk (2010, p. 62) destaca que as “preocupações que rondam a reforma educacional tem pouco a ver com as questões propriamente educativas e muito mais com a

governabilidade da educação pública”. As políticas educacionais devem ser conduzidas pelos princípios da descentralização e desconcentração de poder, maior autonomia no processo de gestão dos meios, responsabilização por resultados e prestação de contas. Assim, sua gestão passa a ser orientada pela lógica dos resultados. Dentro dessa concepção, apregoa-se um /modelo de gestão descentralizada, sendo a educação uma atividade não exclusiva do Estado, sua gestão é transferida para as instâncias locais, imputando maior responsabilidade às escolas, os gestores e os professores, privilegiando a gestão por contratos ou projetos, introduzindo formas mais flexíveis e descentralização de gestão. Dessa forma, Carvalho (2007b, p. 4) destaca que, “Privilegiando a gestão por projetos, o Estado tende a substituir estruturas hierárquicas, regras formais e instrumentos regulares de execução do trabalho por novas formas de coordenação e controle indireto.” As escolas teriam maior autonomia para construção de projetos que mais se adequassem a suas especificidades locais, como também traçar estratégias que pudessem alocar mais recursos, às vezes suplementares, via projetos.

No Brasil essa prática é muito bem utilizada pelas escolas na adoção de programas e projetos, via planejamento estratégico, a exemplo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE é uma “é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (Brasil, 2006b, p. 20). Ele é concebido como um planejamento estratégico via ação disciplinada da escola na promoção de metas, ações e estratégias que visem melhorar a qualidade da escola. Tem como prioridade de atendimento as escolas que precisam melhorar suas médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na concepção de Veiga (2003, p. 272), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) “concretiza-se por meio de uma crescente racionalização do processo de trabalho pedagógico, com ênfase em aspectos como produtividade, competência e controle burocrático.” Além do PDE, outras políticas de descentralização administrativa e financeiras foram implementadas desde a década de 1990 como o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e da valorização do Magistério (Fundef), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e as parcerias público-privado etc. Para Castro (2008) a ênfase da descentralização dá-se pela crença de que ela constitui na melhor estratégia de envolver diversos atores, para além do Estado, no alcance dos objetivos educacionais, enfim,

Essa nova estratégia a permitiria a participação dos agentes educativos (que deveriam assumir a responsabilidade pelos resultados), a concentração dos recursos nos setores mais necessitados da população e o desenvolvimento de responsabilidade e criatividade dos docentes. (Castro, 2008, p. 394).

3.3.3 Descentralização: discutindo o conceito

A descentralização da gestão educacional constituiu-se num dos pilares das reformas na área da educação promovida na América Latina. São várias as orientações dos projetos, comissões, relatórios, produzidos pelas comissões instituídas pelos organismos internacionais, em virtude da preocupação de “adaptar não só os macrossistemas mas, também, os microssistemas, que, na verdade, são os *locus* em que se operacionalizam e se concretizam as ações do Estado, pensadas como políticas” (Castro, 2008, p. 395). As reformas processadas aqui no Brasil, apesar das especificidades locais, só podem ser compreendidas a partir de sua inserção em agendas globais e regionais. Nesse sentido Casassus (2001, p. 8) argumenta que “[...] os processos ocorrem dentro de um espaço/tempo, em certos contextos, cujos conteúdos estão enquadrados em sistemas de ideias que estão presentes no nível regional e infleem neles”. No caso brasileiro tomemos o contexto regional da América Latina.

Adriana Duarte (2010) pontua que a América Latina no contexto das transformações do capitalismo, precisamente nas décadas de 80 e 90 do século XX, promoveu um conjunto de reformas educacionais, buscando conciliar às finalidades da educação pública “às mudanças da lógica de regulação capitalista”, cujo foco recaiu na expansão da educação básica. Cada país adequou às reformas promovidas no interior de cada país de acordo com os determinantes internos e externos a cada Estado-Nação, ou seja, considerando o contexto histórico, político, econômico e social da cada país, as reformas, a partir de uma orientação de organismos internacionais buscaram imprimir e produzir consensos e uniformidades (Duarte, 162, p. 2010). Cabral Neto e Sousa (2011) citam o Banco Mundial, o CEPAL e o Projeto Principal de Educação para a América Latina (PROMEDLAC) como os principais formuladores e orientadores, via documentos, do direcionamento das políticas educacionais dos países latino-americanos.

Novaes e Fialho (2010, p 595) vão destacar que na América Latina, e conseqüentemente no Brasil, houve duas gerações de descentralização da educação, com propósitos e objetivos diferenciados, “Enquanto a descentralização por transferência no âmbito dos governos justifica-se

por causas diversas, a descentralização por delegação para as escolas tem como objetivo central melhorar o desempenho das unidades de ensino”. A primeira constituiu em transferir o poder de decisão do governo central para os estados e municípios, e, uma segunda geração datada da década de 1990, na qual a descentralização centra-se em processos de delegação de poder para as escolas. Os autores também sublinham que a descentralização na América Latina assume quatro formas: a *desconcentração* - transferência de autoridade central para as instâncias locais para realização de tarefas e operações administrativas, sendo o controle se mantido pelo governo central; a *delegação* – transferir algumas responsabilidades e funções do governo central para as instâncias locais sem, portanto, garantia de autonomia governamental; a *devolução* – é dotar as instâncias locais de responsabilidade pela prestação dos serviços educacionais, aqui há uma transferência de autoridade e fortalecimento da autonomia dos governos locais, e, por fim, a *privatização* – uma das formas mais polêmica de descentralização, pois implica transferir a gestão da educação para a iniciativa privada.

Oliveira, Pini & Feldfeber (2011) e Cabral Neto e Sousa (2011) destacam que a descentralização na educação brasileira deu-se por via administrativa, financeira e pedagógica, procurou-se transferir responsabilidades das instâncias centrais do poder para as instâncias locais. Krawczyk (2010, p. 65), coloca que a descentralização educativa que marca o novo modelo de gestão educacional no Brasil, pode ser compreendido a partir de três perspectivas a saber: 1^a.) Descentralização entre as diferentes instâncias do governo (municipalização); 2^a.) Descentralização para a escola – autonomia escolar (governo da escola) e 3^a.) Descentralização para o mercado – responsabilidade social (quase-mercado).

3.3.3.1 Municipalização: descentralização entre as diferentes instâncias do governo

A descentralização da educação não é um discurso recente, para além da tônica dada ao termo pelas reformas a partir dos anos de 1980, esta tem sido uma bandeira levantada no Brasil, desde do império e intensificada no início do século XX pelo movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que defendia a municipalização da educação como forma democratização da educação, ideal que foi suprimido historicamente justamente pelas forças conservadoras que constituíram o Estado Brasileiro. No processo de democratização do país, tornou-se um aspecto legal contemplado na Constituição Federal de 1988, ao instituir o Regime de colaboração entre os entes federados quando a organização e gestão do ensino, atribuindo assim

uma maior autonomia administrativa e financeira na gestão educacional aos municípios, formatambém legitimada pela LDB.

Ressaltamos que os processos de centralização e descentralização da educação sempre estiveram condicionados pelas forças políticas e econômicas de cada época histórica, sendo a centralização do poder a característica marcante do Estado Brasileiro como bem sublinha Gandini e Riscal (2010) ao afirmar o seu caráter centralizador e patrimonialista. Nesse sentido, Oliveira C. (2010, p. 76) considera que,

Os períodos foram demarcados compreendendo tendências predominantes que os caracterizaram. É de se registrar, ainda que não há tendências exclusivas de cada períodos ou que as menos freqüentes não coexistissem com aquelas que predominaram.

O discurso da descentralização, principalmente na América Latina, torna-se uma tônica a partir dos anos de 1980 como “eixo central a reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo e da escola” (Krawczyk, 2010, p. 61), bem como, uma estratégia do Estado repassar parte de suas responsabilidades na área educacional para os municípios, sem o acompanhamento para tanto, da descentralização de recursos e das decisões administrativas.

Para Libâneo et al (2012, p. 157), essa preocupação emerge quando se democratiza o acesso à educação com a universalização do ensino “Paradoxalmente, a descentralização adveio quando o Estado se esquivou de sua responsabilidade com o ensino”. Mais gente na escola, mais demanda por qualidade, mais pressão em torno do Estado. É dessa forma “leonina” que são praticadas as primeiras experiências de descentralização da educação via municipalização do ensino fundamental. Em torno dessa conjuntura Libâneo et al (2012, p. 156) argumentam que esse processo deixou os estados e municípios numa condição de dependência e fragilidade.

Na década de 1980 as forças progressistas no Brasil que comandaram o processo de redemocratização do país buscaram reverter esse quadro ao ocuparem cargos dentro do aparato do Estado, após as eleições de 1982. Propuseram assim, várias iniciativas que pudessem garantir a qualidade social da educação pública brasileira, apresentando uma concepção de descentralização para além da administrativa, uma descentralização ampliada de cunho político, de poder decisório e autonomia para as instâncias locais, dentro de uma concepção democrática de gestão, bem como a defesa de um regime de colaboração mais justo e equitativo entre os entes federados, buscando, a constituição de um sistema federativo de educação em que, a relação de interdependência entre

eles possibilitasse a divisão efetiva de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional.

Nesse sentido Souza e Faria (2004) destacam que na década de 1980 as políticas foram orientadas por uma regulação dentro de uma *racionalidade democrática* e na década de 1990, uma regulação via *racionalidade financeira*. Por os autores fazem críticas ao regime de colaboração posto, como sinônimo de democratização, pois o federalismo ainda representa uma barganha para acomodar os interesses conflitantes das elites nacionais e as disparidades regionais. Segundo França (2014, p. 3-4)

O regime de colaboração refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular.

O regime de colaboração foi instituído pela Constituição de 1998 a partir de algumas emendas que procuraram ajustar o referido regime, estabelecendo a competência de cada ente federado no pacto federativo, cabendo ao município a responsabilidade com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O município a partir de então, tem autonomia para construir suas políticas, regulamentar normativamente a educação municipal, criar Leis Orgânicas Municipais, seus planos Municipais de Educação, instituir Conselhos Municipais de Educação e outros Conselhos de Acompanhamento e Controle Social das políticas. Cria-se também uma estratégia de descentralização do financiamento da educação, no qual se assenta a base do regime de colaboração. De acordo com Melo & Oliveira (2010, p. 8-9)

Com a Lei n. 9424/96 foi criado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e da valorização do Magistério – Fundef, que vigorou 10 anos, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, criado pela lei 11494/2007.

Estes fundos configuraram um importante meio de descentralização da educação no Brasil, pois, por meio de redistribuição de competências e orçamentos aos estados e municípios, a União passa a ter uma ação supletiva para com a Educação Básica.

Um das críticas a esse processo de descentralização via municipalização, assentam-se nos resultados de pesquisa que evidenciaram a fragilidade dos municípios e a grande dificuldade dos gestores municipais em manter os padrões de qualidades demandados pelo poder central tendo em vista as disparidades dos contextos, municípios pobres *versus* municípios ricos, o que implica

diferenciação na arrecadação de impostos e números de matrículas, bem como, a falta de um compromisso maior da União dentro do pacto federativo, principalmente quanto à sua função de suplementação financeira, tendo os municípios de se ajustar os recursos disponíveis, nem sempre compatíveis com a demanda. Jeffrey (2012, p. 54), sublinha que o pacto federativo determinada pela Constituição de 1988 ainda não se efetivou, pois para tanto precisaria estabelecer um regime de colaboração mais equilibrado, ou seja, “[...] um padrão nacional de qualidade e que pudesse combater as desigualdades regionais e entre os municípios.” Assim, Castro (2008) ressalta que o caráter descentralizador dessas políticas reside mais na transferência de responsabilidades do que ampliação dos processos de democratização da gestão escolar.

A lógica é que, o problema não é a falta de recursos, mas a administração deles, em outras palavras produzir mais com menos recursos. Esses elementos levam os municípios promoverem uma “corrida ao ouro” na busca de ampliar seu número de matrículas, promovendo campanhas, incentivos, bônus e propagandas para atrair um maior número de alunos matriculados, já que a quantidade de recursos do fundo, que prevê uma determinada quantia custo-aluno, dependerá das taxas de matrícula. Azevedo (2002) destaca que o papel estratégico de programas como o Fundef que ao condicionar a distribuição e/ou transferência de recursos, à quantidade de matrículas efetuadas no município ou nas escolas, fortaleceu as perspectivas mercadológicas em educação ancoradas em “prática exitosas”, para atrair maiores números de matrículas. Quanto a esse aspecto Jeffrey (2012, p. 54) sublinha que

[...] o Fundef, como qualquer outro tipo de fundo contábil, traz poucos recursos novos para o sistema educacional, pois se baseia no número de matrículas; promove uma redistribuição entre os governos estaduais e municipais, de uma parte dos impostos já vinculados anteriormente à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE); a desigualdade tributária entre as diferentes esferas de governo impõe um limite objetivo à constituição de um sistema nacional de educação com padrão de qualidade e na criação de uma escola pública unificada.

O Brasil conta também com outra importante política de descentralização financeira, criada em 1995, denominada o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) que consiste no repasse de recursos diretamente para as escolas. Sua finalidade é prestar assistência financeira de caráter suplementar, para que as escolas possam melhorar as condições de infraestrutura (física e pedagógica), bem como fortalecer a capacidade de autogestão escolar, buscando melhorar seus índices de desempenho. Especificamente quanto a essa política Oliveira, Jorge e Silva (2011) tece a crítica de que ele

fortalece a perspectiva mercadológica da educação ao estimular a concorrência entre as escolas, através de projetos especiais, em busca de suplementação orçamentária.

Essas políticas descentralizadoras impõem estratégias de controle das ações realizadas pela escola, bem como a prestação de contas do dinheiro repassado às unidades escolas. Os sistemas municipais de ensino e as escolas tem que trabalhar na lógica da eficiência, produtividade e competitividade para atrair o maior número de matrículas, já que os recursos para educação estão atrelados à demanda e oferta educativa. Nessa perspectiva, sustenta-se a lógica de regulação por resultados e prestação de contas, como também estimula o ranqueamento entre as escolas na publicação de sua “qualidade” evidenciada pelas médias e indicadores nas diferentes formas de avaliação externa, movimentando o mercado educacional.

Souza e Faria (2004, p. 936) acrescentam a essas críticas outros aspectos que confirmam que o processo de descentralização no Brasil via municipalização foi fortemente influenciado pelo ideário neoliberal, promovendo, ao contrário da democratização, um processo centralizador do poder decisório nas mãos da União, expressando o caráter conservador e elitista das políticas, mantendo ainda o poder decisão nas mãos da União e os municípios assumindo o papel de apêndices, executores de políticas, revelando as marcas do hibridismo entre centralização e descentralização e dos modelos burocrático e gerencial, como bem expressa Souza e Faria (2004, p. 936)

A municipalização, como hoje se afigura no Brasil, mantenedora da centralização do poder decisório no âmbito da União, acabou por evidenciar, também, a existência de uma intensa divisão técnica e política do financiamento e da gestão da Educação Básica no Brasil, dissociada, portanto, do espírito de solidariedade e colaboração que marcaram, significativamente, os avanços legais em torno da proposta do estabelecimento de novas relações entre os entes federados – expostos pela CF (1988) e pela nova LDB (1996) –, no sentido de virem a ser mais democráticas.

Destarte, embora existam essas diferentes perspectivas de descentralização administrativa imputadas pela lógica gerencial das reformas, destacamos seu caráter híbrido, no qual, coexistem formas da burocracia tradicional e da nova gestão pública, na administração dos serviços públicos e de suas instâncias. A relação centralização e descentralização, nem sempre estão numa relação dicotômica e polarizada, tendo em vista a tradição centralizadora, paternalista e corporativista do Estado Brasileiro. Segundo Oliveira, Jorge Silva (2011) ao molde brasileiro, a descentralização tornou-se um processo complexo de transferência de responsabilidades, ora da União para os

demais entes federados, ora da União diretamente para os municípios e da união diretamente para as escolas, descumprindo o pacto federativo da educação. Assim, podemos localizar nos processos de mediação entre as diferentes instâncias e atores, a coexistência simultânea entre as diferentes formas de descentralização apresentadas até aqui. Essas pontuações levam Gandini e Riscal (2010, 47) a afirmarem que o “Estado brasileiro nada tem de mínimo”, em virtude da sua alta capacidade de dominação e legitimação e prosseguem reforçando que,

A Reforma do Estado não atingiu a essência do Estado brasileiro, uma vez que, mantida a herança patrimonialista, não transformou o Estado do ponto de vista normativo e democrático, permanecendo incapaz de garantir a gestão democrática e os direitos civis. (Gandini e Riscal, 2010, p. 46).

3.3.3.2 Descentralização para a escola e a autonomia escolar

Apesar do caráter democratizante dessas políticas, ressaltamos que na década de 1990 há uma profunda resignificação da concepção democrática de descentralização, a partir da incorporação da ideologia neoliberal, neoconservadora e modernizadora, apresentada pelos discursos oficiais, atendendo a lógica da nova gestão pública, o gerencialismo. Krawczyk (2010, p. 61), ressalta que a Reforma Educativa, a esses moldes, buscou atender ao novo ordenamento das relações de poder no cenário da globalização da economia, por conseguinte, o papel do Estado dentro desse ordenamento. Para a autora, globalização e descentralização, são dois termos cruciais para a compreensão das novas formas de “organização, governo e regulação econômica social e política” (2010, p. 62).

A globalização imprime outro papel e lugar aos Estados Nacionais, primeiro ao sobrepor os mercados as nações, segundo pela fixação ao espaço local, a partir da flexibilização das fronteiras nacionais, já que o processo de globalização, seguindo os princípios da produção flexível, dispensa a intervenção e regulação do Estado. As grandes corporações e empresas internacionais, seguindo os padrões flexíveis de produção, preferem investir em unidades menores em diversas partes do mundo, organizadas pela lógica de células de produção, concentrando-se em produzir de acordo as especificidades dos clientes locais, e, sem a regulação do Estado, pode mover livremente no território global. Nesse sentido, segundo Krawczyk (2010, p. 63) ressalta

[...] o processo de globalização, ao mesmo tempo que invalida a necessidade de uma base territorial e de estratégias nacionais frente às regras dos mercados internacionais no âmbito

da produção, apresenta a gestão local como a forma mais adequada para vincular os custos e vantagens de seus serviços públicos e privados, permitindo, desse modo, melhorar os recursos do setor público e a qualidade de sua produção e serviços locais; impondo a descentralização e privatização da gestão pública como condição *sinequa non* na conjuntura atual.

Ainda segundo a autora, essa concepção acima apontada foi incorporada na reforma educacional, sendo o local, apontado como o *locus* de desenvolvimento. E no plano educacional, a ênfase no local estabelece outra relação entre o Estado e a Educação, sendo esvaziado o sentido político dessa relação, ao propor, uma relação descentralizada marcada por ‘soluções simples e eficientes, que tende à atomização dos espaços e instituições e à delegação de competências ao setor privado’ (Krawczyk, 2010, p. 63). Há uma investida em dividir as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar, adotando-se mecanismos de prestação de contas, a partir de políticas de gestão dos processos e dos resultados (Castro, 2008).

A descentralização da educação, ao focar seus esforços na transferência de responsabilidade das instâncias centrais de poder para as instâncias locais e periféricas impôs um novo modelo de gestão que se assume como democrático e participativo ao conceber a escola como lugar de governo atribuindo a ela uma maior autonomia, como também novos papéis (Oliveira, Jorge & Silva, 2011). Na concepção de Cabral Neto e Sousa (2011) a descentralização nesse contexto é concebida como a estratégia para que os sistemas educacionais tornem-se mais eficientes e vem sendo apontada como sinônimo de autonomia da escola. Passando a escola por processos de desregulamentações para que a *autonomia decretada* (Barroso, 1996) possa ser vivenciada, garantindo as bases para a qualidade da educação mediante a adoção de inovações na organização e gestão do trabalho no interior da escola, buscando maior racionalização da gestão escolar, bem como maior capacidade na captação de recursos (Oliveira, Jorge & Silva, 2011). A nova racionalidade do campo educacional ancora-se na assertiva de que bons resultados podem ser conseguidos com menos custo, basta o empenho das organizações no cumprimento das metas. A gestão descentralizada é apontada como a solução salvacionista da escola, ou seja, cabe a própria escola a competência de administrar os seus serviços (Cabral Neto e Sousa, 2011).

A escola torna-se o lugar privilegiado da reforma, sua posição é redimensionada em relação à política educacional, através da autonomia escolar que na concepção hegemônica, significa dar mais liberdade a escola para gestar recursos materiais, financeiros, organizar os recursos humanos de forma colaborativa na consecução de seu projeto pedagógico para atingiras metas propostas pelas instâncias centrais. Na aceção de Krawczyk (2010, p. 67) “Nessa nova lógica de

organização do sistema educativo, busca-se instaurar dispositivos e ações na gestão/governo institucional orientados pelos princípios de flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade e participação’.

Essa lógica de gestão ancora-se nos princípios gerenciais e nela a figura do diretor da escola assume um papel estratégico, como uma liderança capaz de mobilizar sua “célula de produção” na consecução dos objetivos educacionais, já que nesse modelo, o trabalho da e em equipe, é extremamente valorizado. Tem como pressuposto que a boa gerência é a alma de uma organização (Krawczyk, 2010). Para Oliveira D. (2009a, p. 202) o foco é a gestão local e, “[...] a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser o seu principal “representante” quem personifica os novos modelos de gestão”. Há um grande investimento de profissionalização desses profissionais, no sentido de dotá-los de competências para a investidura da função via cursos específicos e processos de certificação. No Brasil temos como exemplo dessa política a o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, cujo objetivo, segundo o MEC é melhorar dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos e atender as atuais prerrogativas gerenciais no interior da escola, a partir da qualificação dos gestores escolares com base “nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino”.

Além do diretor, outros componentes da célula de produção são regulados para atender as prerrogativas da acumulação flexível do capital no interior da escola, sendo o professor um dos principais “alvos” dessa regulação, enfatizando o seu protagonismo no sucesso ou fracasso das políticas educacionais implementadas na escola.

Essa concepção de descentralização e autonomia, com ênfase no governo da escola leva Oliveira e Fonseca (2005, p. 59) afirmarem que o intuito dessa nova modalidade de gestão é “[...] levar as instituições públicas a adotar modelos gerenciais, próprios do setor privado, inclusive no que se refere à organização do trabalho escolar e à busca de fontes alternativas de financiamentos para a escola”. Dos funcionários da escola, agora profissionais flexíveis, será exigido competências, habilidades e muita criatividade para propor soluções e dar respostas as demandas apresentadas, de forma a garantir a qualidade do produto/serviço esperado, segundo Castro (2008, p. 396), aqui há uma excessiva “preocupação com o produto em detrimento do processo.” É dada a escola a autonomia para gerir as soluções, sendo as finalidades maiores – metas, índices, indicadores, padrões – definidos pelas instâncias centrais de poder. A escola pode “abusar” de sua capacidade inventiva, desde que, não entre em confronto com os princípios fundantes e finalidades últimas da

regulação imposta pelas políticas educacionais. Dentro dessa perspectiva de se conceber a autonomia, a comunidade e a sociedade civil também são mobilizada a participar da escola, numa falsa prática de participação, seria um tipo de autonomia hegemônica centrada na descentralização e ampliação de liberdade em tarefas com vistas à otimização, produtividade e resultados. Colaborando com essa reflexão Oliveira D. (2009a, p. 202) vai destacar que,

[...] Esse é um elemento crucial na transformação dos regimes organizativos das escolas. Tais mudanças contribuem para o desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir. Esse processo faz com que a escola vá se distanciando do contexto social e político mais amplo no qual está inserida, restringindo-se a uma visão do entorno mais imediato – o local –, o que aos poucos contribui para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal

Krawczyk (2010) pontua que a mudança na lógica de gestão da escola está ancorada nos princípios do modelo de produção toyotista de Qualidade Total, que tem como pressuposto de que o maior envolvimento das pessoas com a organização que ela faz parte, inclusive nos processos de decisões, é fator primordial para a produtividade e qualidade da produção, dos serviços. Dessa forma, busca-se tornar o trabalhador um cúmplice, num processo subjetivo de aliciamento de sua fidelidade aos cumprimentos dos objetivos da organização. Corroborando com essa posição Oliveira D. (2009a) também enfatiza que a gestão assentada na Qualidade Total é tomada como uma tecnologia importante para obtenção da *performatividade* e melhoria da educação. Aqui há um reforço do fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, sendo-lhe imputada a responsabilidade do “fazer”, e ao poder central a responsabilidade de acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. Para Martins (2010, p. 110) “[...] As medidas legais que outorgam à unidade escolar a responsabilidade pelo seu próprio desempenho”, ou seja, autonomia limitada a definir sua metodologia, abordar os conteúdos, gestar o tempo, configurar o espaço, gerenciar recursos e promover parceria com a sociedade civil.

Na acepção de Martins (2010), nesses termos a autonomia revela um processo de desconcentração de administrativa e não de descentralização, já que esta implica compartilhamento de poder, seria, portanto uma autonomia “outorgada” pelo poder central, que fortalece a gestão local pela desconcentração administrativa, concentrando as decisões políticas e as diretrizes gerais nas mãos do Estado e dos *experts* em políticas educacionais, impondo, dessaforma, limites a

autonomia da escola e consagrando, sobre novas configurações, a velha divisão social do trabalho, eles projetam e a escola executa.

Castro (2008) destaca que nessa concepção de gestão, a participação e a autonomia tem sido utilizadas como uma forma de transferir poderes administrativos e financeiros para as unidades escolares. Assim, a autonomia aqui é vista apenas por seu viés administrativo, sendo seu aspecto político negligenciado e escamoteado. Por isso, Krawczyk (2010, p. 67) sublinha que,

O tema da gestão escolar no marco da Reforma mantém seu lugar de destaque, porém sofre uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizado como uma dimensão do processo de descentralização em curso. Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado de preocupação de órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados.

Carvalho (2007b, p. 1) ratifica essa posição destacando que autonomia torna-se numa condição de extrema importante para os processos de modernização administrativa empreendidos no contexto da reforma, constituindo em seu discurso que, os processos de descentralização, participação e autonomia são antagônicos à centralização, burocracia e autoritarismo do modelo burocrático tradicional. Esse discurso de uma pretensa “democratização” da educação via modernização de sua gestão assegurou a legitimidade dessas ações entre a comunidade educativa e sociedade civil. Para Carvalho (2009) esse fenômeno é conhecido na lógica das reformas como “autonomia democrática”, cuja característica é a concentração de poder sem centralização, em substituição da “autoridade burocrática”. Para a autora dentro desses moldes autonomia e participação estariam vinculadas a formas mais sutis de “privatização” da educação, bem como de mercantilização dos serviços educacionais, atendendo a racionalidade do capital.

Ao delegar responsabilidades públicas para organizações privadas (parcerias e filantropia empresarial), semi-públicas (Terceiro Setor) e para a sociedade civil (voluntariado); adotando um gerenciamento pedagógico e administrativo de contornos cada vez mais individualistas e pragmáticos o Estado vincula a escola às contingências imediatas e orientadas pela racionalidade do capital. (Carvalho, 2007a, p. 5).

Ao recorrer à participação como estratégia de gerenciamento, o Estado cria os Conselhos nas várias esferas do governo e nos estabelecimentos de ensino. Contudo, apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, na prática, os Conselhos não têm função deliberativa. A estratégia reduz-se, assim, a formas indiretas de controle e fiscalização por parte do Estado. A idéia de gestão participativa/democrática pode corresponder a uma política de “privatização”, se entendida no sentido de que o Estado transfere para os consumidores o

controle permanente dos serviços prestados, num sistema de parceria e co-gestão. (Carvalho, 2007a, p. 6-7).

Ao refletir sobre os estudos das “escolas eficazes”, Barroso (1996) tem problematizado a questão da autonomia da escola. O autor sublinha que algumas características tem sido apontadas nesses estudos como estratégias fundamentais para que essas escolas sejam eficazes, dentre elas está a questão da autonomia, muito reduzida ao viés administrativo, apontando outra perspectiva crítica para compreender a escola, que ao transcender a abordagem centrada no paradigma científico-racional, possa ampliar as reflexões sobre a autonomia da escola, possibilitando uma visão mais complexa dos discursos hegemônicos sobre essa questão, na tentativa de *desconstruir* e *reconstruir* esses discursos, tomando como referencia o papel dos atores e as contradições na relação instituído e instituintes políticas que conferem uma pretensa autonomia às escolas. Dessa forma, sublinha que, para além do discurso dominante sobre a autonomia da escola, “importa assinalar que ela se traduz de modos e com graus muito diferentes, conforme a realidade política e a tradição administrativa dos diversos países” (Barroso, 1996, p. 2), por isso, a investida do autor em propor uma abordagem crítica para uma compreensão mais complexa de como se dá o processo de autonomia no interior da escola.

A adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga, por isso, a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída. (Barroso, 1996, p. 1)

Nesse sentido Cabral Neto e Sousa (2011) vão alertar para duas abordagens de se compreender na atualidade o princípio de autonomia tão propagada pelas políticas educacionais na atualidade. A primeira que vê a autonomia diretamente associada à gestão democrática da escola, perspectiva defendida historicamente pelos educadores e setores progressistas da educação e da sociedade no processo de luta pela redemocratização do país, buscando superar as relações autoritárias do Estado Brasileiro, refletidas nas formas de gestão escolar, e, a segunda abordagem, considerada neoliberal, em que a autonomia é associada ao repasse de responsabilidades à escola para sua manutenção, bem como para atingir as metas de “sucesso” estabelecidas pelo poder central. Os autores pontuam que essas duas lógicas não existem isoladamente, elas integram o complexo tecido social e fazem parte da disputa hegemônica dos diferentes e antagônicos projetos de sociedade, o emancipatório e o neoliberal.

Nesse sentido, Martins (2002) instiga a problematizar o termo autonomia e descentralização, para que estes não se aprisionem no lugar comum, sem que suas diferentes concepções sejam refletidas. Falar de autonomia e descentralização no plano educacional exige-nos indagar qual a concepção desses termos nos discursos e textos das políticas educacionais, considerando seus aspectos históricos políticos e filosóficos. Especificamente ao abordar sobre a “autonomia”. A autora, ressalta que se trata de um termo construído historicamente consoante com as características de cada sociedade. Portanto, para superar essa concepção restrita de autonomia Martins (2010, p. 112) considera que ampliar os processos de autonomia da escola é possibilitar nos marcos normativo à:

[...] instauração de conselhos gestores com mandato revogável, a liberdade das escolas para gerenciar recursos próprios e aplicá-los em suas prioridades; a possibilidade de elaborar suas normas regimentais a partir de um documento norteador da organização político-pedagógica da rede de escolas; a revisão da organização político-pedagógica da rede de escolas; a revisão do conceito de organização dos procedimentos da avaliação externa realizada sobre a rede escolar, incluindo-se procedimentos de autoavaliação e transformando os objetivos de modo a torná-los favoráveis ao planejamento escolar.

Ressaltamos que, embora termos como autonomia, participação e descentralização, sejam utilizados como norteadores da lógica gerencial, o sentido assumido por eles dentro dela é muito diferente daqueles apregoados pelos defensores do Estado Social e pela concepção de gestão democrática defendida pelos segmentos progressistas e movimentos sociais que atuam no processo de democratização do país, aqui destacamos os Movimentos Sociais do Campo. Essa nova concepção de gestão que tem orientação às políticas públicas educacionais tem comprometido fortemente a construção da gestão democrática em educação.

3.3.3.3 Descentralização para o mercado

Krawczyk (2010) caracteriza a descentralização para o mercado como formas de “privatização” da educação. Para a autora, pode acontecer a partir da lógica de *quase-mercado* ou pela transferência da responsabilidade do Estado para outras instituições. Na lógica de *quase-mercado* Krawczyk (2010), seria a transferência da lógica privada, de mercado, para o serviço público educacional, podendo acontecer por duas vias. A primeira seria descentralizar para o mercado a responsabilidade pelo controle e regulação educacional, a partir do estabelecimento de padrões de desempenho, modelos eficazes de escolas e estabelecimento de rankings, que servissem

de parâmetro para a escolha racional dos pais sobre o modelo de educação e de escola que mais se adequa ao projeto de educação desejável para seus filhos, constituindo assim um mercado competitivo educacional. A outra segunda forma seria a descentralização da responsabilidade dos serviços educacionais para outras instituições, organizações e entidades para além do Estado. Seria a transferência da oferta educativa para a comunidade, para as entidades públicas não-estatais, alterando a intervenção do Estado como único provedor de serviços. Segundo a autora,

As propostas nesse sentido incentivam a ideia de que a responsabilidade pela educação e pelo bem-estar deve ser assumida por todos, e não ficar relegada ao Estado. É a ideia de responsabilidade social e pressupõe, entre outras, a ideia de que a soma de boas escolas melhora a qualidade do Sistema como um todo (Krawczyk, 2010, p. 72).

Destarte, os mecanismos de quase-mercado e o público não-estatal promoveram uma retirada do Estado na promoção de políticas e serviços educacionais, seguindo as orientações do mercado. Para Barroso (2005, p. 741) a ênfase mercadológica das políticas educacionais traduz à

[...] subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (globalização); na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para modernização do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Diante do exposto, segundo Oliveira e Fonseca (2005, p. 58), o Brasil buscou-se adaptar-se a nova ordem global a partir da década de 1990 promovendo em seu interior um conjunto de mudanças direcionadas à promoção da reforma do Estado no âmbito da educação, embora sempre devamos considerar que a forma de organizar a educação brasileira e suas diferentes reformas foram sempre condicionadas pelo panorama político e das condições socioeconômicas de cada período histórico (Libâneo et al, 2012).

3.4 A face gerencial das políticas educacionais no Brasil

Segundo Ferreira e Oliveira (2009a) apesar da extensão da produção do conhecimento no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, é imperioso trazer novas reflexões sobre as mesmas, principalmente quando consideramos seu dinâmico processo de constituição. As autoras prosseguem afirmando que as políticas públicas podem ser tomadas como foco de estudo em diferentes dimensões desde sua concepção, implementação e avaliação. Cabral Neto e Rodriguez (2008) afirmam que as políticas educacionais gestadas nas últimas décadas, no contexto das

reformas educativas, não podem ser compreendidas fora dos contextos das transformações provocadas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva provocada pela nova face do capitalismo mundial, ancorada pelos princípios neoliberais. Segundo Duarte (2010, p. 62) as reformas educacionais promovidas na América Latina na década de 1990 “tiveram como finalidade a adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista”

Tratando-se da reforma de regulação neoliberal, ainda no governo do Presidente Fernando Collor (1990-1992), iniciou-se uma discussão sobre um plano cuja finalidade era melhorar a educação nos nove países mais populosos do mundo (Libâneo et al, 2012). No Governo do Presidente Itamar Franco (1993-1994), foi promovido, via Ministério da Educação do Desporto, um movimento em prol da valorização da educação fundamental, buscando atender os discursos legitimados nas diversas reuniões mundiais e no âmbito da América Latina sobre o futuro da Educação, pelos organismos internacionais.

Silva Jr. (2002) cita como resultado dessa mobilização e como fruto de um acordo MEC/Unesco, principalmente pelos acordos e compromissos assumidos na Conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia, a construção do *Plano Decenal de Educação para Todos*. O plano foi considerado como uma importante diretriz para promover a qualidade da educação fundamental do Brasil. Foi apresentado e apresentado na Conferência de Nova Delherealizada em dezembro de 1993, na Índia, legitimado pela Declaração de Nova Delhi na qual constaa preocupações dos organismos internacionais com a educação frente à sociedade do conhecimento, como também, as posições dos países participantes no comprometimento em torno da melhoria da educação de suas respectivas populações, principalmente ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem (Menezes e Santos, 2001).

Apesar da mobilização em torno das reformas do Estado e da Educação iniciar nos Governo Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), foi nos Governos de FHC (1995 a 1998/ 1999-2002) que o receituário da reforma indicado pelos organismos internacionais iniciaram com uma grande intensidade, buscando inserir o Brasil no mundo globalizado e nos padrões de competitividade internacional. Libâneo et al (2012) destacam a atuação sistêmica e intensiva do Governo de FHC na educação, que, diferentemente dos governos anteriores, procurou romper com reformas pontuais, promovendo uma série de programa e políticas bem articulados ente si. Sublinha também sobre o papel das campanhas publicitárias em torno dessas políticas que acabou gerando a crença na população de que realmente estava se operando uma verdadeira mudança na

educação do país. As ações eram tantas que havia dificuldades de analistas e pesquisadores acompanharem o andamento de tais políticas.

Libâneo et al (2012) pontuam que o Plano Decenal foi substituído no governo de FHC, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em conformidade com o Art. 87 da LDB 9394/96 que determina ser competência da União em colaboração com os demais entes federados, construir um projeto que objetivava reformar toda a educação brasileira. Assim, o artigo 87 da referida Lei, institui a Década da Educação a partir da publicação dessa Lei e determina que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Os autores também destacam a falta de interlocução com a sociedade civil e os profissionais da educação, sendo este plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais (Inep), contando apenas com um pequeno grupo de interlocutores, que faz Hermida⁸⁰ (2012) denunciar a forma elitista e conservadora de construção desse documento.

Libâneo et al (2012) destacam a gama de ações que foram construídas em nome da reforma, porém sem aumentar os custos do Estado nessas investidas. Aqui destacamos que a descentralização administrativa foi uma saída do governo para aliviar o Estado de certas obrigações, depositando aos demais entes federados, Estados, municípios e Distrito Federal, a maior responsabilidade sobre as ações educacionais. Aqui destacamos a municipalização do ensino e a descentralização gerencial que atribuiu mais responsabilidade à escola, seus gestores e professores. Criaram-se várias ações de cunho gerencial para que essa dinâmica fosse efetivada, sendo a descentralização administrativa e financeira a principal delas, com a Criação em 1996 no governo de FHC do Fundef, substituído no governo de Lula em 2006, pelo Fundeb.

Quanto a esse aspecto Libâneo et al (2012) pontuam que as reformas na educação empreendidas nesse período, não vieram acompanhadas de uma ampliação dos recursos financeiros compatíveis as demandas, sendo alterada apenas sua forma de distribuição. Isso evidencia a orientação da lógica gerencial, fazer muito com pouco recurso, para não comprometer o “enxugamento” do Estado. Quanto à descentralização os autores vão pontuar como consequência o descompromisso do Estado, que ao desobrigar-se de suas obrigações repassando suas

⁸⁰Para Hermida (2012, p. 1439) “Mesmo que toda a sociedade civil e política a consideraram necessária, a reforma educativa proposta pelo governo foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, na época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, que estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Segundo o movimento docente que defendia o ensino público e gratuito, através da reforma o governo alinhava suas políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional.”

responsabilidades quanto à educação para a comunidade, para escola e outras instâncias administrativas institucionais locais, porém sem garantir-lhes o poder decisório.

O governo FHC promoveu no âmbito da educação, a partir de uma perspectiva sistêmica, várias ações afinadas aos princípios gerenciais da reforma do Estado. Em 1995 lançou o Programa de Governo intitulado “Mãos à Obra” e nele, determinou para a Educação cinco metas consideradas prioritárias, dentre elas destacamos a descentralização de recursos via formas menos burocráticas de gestão, a regulação dos professores para materialização das metas no chão das escolas via treinamento à distância e a homogeneização curricular a partir de um “padrão curricular básico” e por fim, a ênfase na avaliação externa através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essas iniciativas estavam sistemicamente voltadas para “regular” à educação ao atendimento da lógica da reforma do Estado.

Para consolidar essas metas, foi lançado em março de 1995 pelo MEC, o Programa *Acorda Brasil: está na hora da Escola*. O Programa tinha como finalidade fortalecer a lógica de fortalecimento das parcerias do Estado com a sociedade civil (terceiro setor) na melhoria da qualidade do ensino no país e inclui, dentre outras ações premiações das experiências exitosas (Menezes e Santos, 2001). Em suma, Libâneo et al (2012, p. 186) sublinha que o Programa Acorda Brasil teve como norte o ideário das reformas implementadas internacionalmente, sob orientação dos organismos internacionais, focadas em alguns pontos comuns como: formação de professores, financiamento, gestão das escolas, currículo e avaliação. Assim, destaca os cinco pontos que estratégicos do Acorda Brasil:

- a) Distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação à distância; d) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN); e) avaliação das escolas.

Silva Jr. (2002, p. 79) ainda destaca a ênfase na palavra *aprendizagem* em todos os documentos da reforma da educação brasileira da década de 1990, alertando para o império do primado cognitivista, traduzido na prática por orientações curriculares cognitivistas, materializadas na organização do currículo por competências e habilidades, intrinsecamente alinhada a matriz de referência das avaliações externas, o que para o autor implica uma grande ênfase no “aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas, por meio da naturalização das condições sociais”. Na mesma linha de raciocínio (Silva M. R., 2008) vai destacar que a palavra competência é

central em todas as propostas curriculares em diferentes países e no Brasil tornou-se referência principal para a construção de todas as diretrizes curriculares e parâmetro para avaliação dos sistemas escolares, o que tem sérias implicações para se pensar a dimensão da formação humana. Tomando o pensamento de Berstein (1996) sobre as “teorias da competência”, a autora vai pontuar que,

[...] esse grupo de teorias expressa uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, pois compreende competência como o resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade, sem tomar, porém, a dimensão histórica – da cultura como elemento de mediação nessa formação: integram o biológico com o social, mas são, ambos, desconectados do cultural”. (Silva M. R., 2008, p. 14-15).

Assim, Silva Jr. (2002) vai problematizar a implicação dessa epistemologia instrumental, cognitivista e neopragmatista como fundamento dos documentos que traduzem as intencionalidades das políticas oficiais e na definição da matriz curricular e principais diretrizes educacionais do país como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Sistemas de Avaliação da Educação Básica. Dentro dessa epistemologia, a totalidade e contradições da realidade histórica e social, bem como o papel da atividade humana na produção da realidade são negadas, desconsiderando como bem sublinha Silva M. R. (2008, p. 17) [...] que a interação entre indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural”, cabendo assim, ao indivíduo adaptar-se às mudanças sem questionar suas razões (Silva Jr, 2002, p. 83), pois traduzem uma concepção de formação demandada pela reestruturação produtiva do capital. A pedagogia das competências nessa conjuntura ganhou destaque e foi apresentada como um novo paradigma educacional para a formação da força de trabalho, considerada obsoleta, diante da sociedade do conhecimento. Era preciso qualificar os trabalhadores para permitir sua empregabilidade (Shiroma e Evangelista, 2011). Destarte Silva Jr. (2002, p. 83) aponta que,

A formação do trabalhador e do cidadão é conformada pelas demandas postas pelas novas tecnologias de base física ou organizacional, e o novo ser social trabalhador, formado por meio da educação escolar, deve compreender e estar apto a garantir, simultaneamente, a qualidade do produto e do processo, bem como a produtividade da produção; deve possuir habilidade de gestão e espírito para o trabalho em equipe, bem como a sensibilidade para , a partir de seus saberes explícitos e tácitos, refinar a qualidade do processo de trabalho.

Apesar de todas as ações da reforma implementadas por FHC, os dados apresentados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Ensino Fundamental (Saeb) revelou o impacto tímido do

entusiasmo reformista propagado por este governo. Poucas mudanças na direção da qualidade da educação tão propagada pela reforma. Questões históricas que marcavam a realidade da educação brasileira não conseguiram ser tocadas, principalmente a complexa realidade do fracasso escolar. Quanto a esse aspecto Azevedo (2002, p. 50) vai destacar a “impropriedade” das políticas adotadas nesse período que não conseguem equacionar os grandes problemas que marcaram historicamente a educação no Brasil como evasão, repetência, distorção idade-série, etc. Por isso, com bases em dados do INEP de 2000, autora afirma que, embora na década de 1990 tenha-se assistido uma expansão quantitativa quanto ao acesso no ensino fundamental, de forma contraditória, a qualidade não seguiu essa tendência.

[...] esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou que significativos contingentes de alunos das camadas populares a freqüentem, trouxe, como problemática fundamental, a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho – enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais. Ainda que limitados, os resultados do próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) vêm indicando a manutenção dessas desigualdades. O rendimento e o desempenho dos alunos demonstram que, em média, eles não chegam a dominar 50% das competências e habilidades esperadas (MEC/INEP, 2000) (Azevedo, 2002, p. 50).

Em 2002, assume a Presidência da República o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o que gera grandes expectativas da população brasileiras quanto ao trato das questões sociais, econômicas e educacionais, primeiro por ser um presidente de origem humilde e segundo por ser de um partido de esquerda, o PT. Ademais, o próprio projeto do partido sempre esteve ligado aos ideais socialistas e na defesa da construção de uma nova sociedade, que respondesse principalmente as demandas históricas colocadas pela classe trabalhadora, aqui também a classe trabalhadora do campo.

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil, há uma mudança tênue nos quadros da política nacional, uma vez que o país sempre havia sido governado por representantes das elites. As classes populares elegem, pelo voto direto, o Presidente Lula que representava a ascensão da classe trabalhadora ao poder. (Waldow, 2014, p. 2).

Desse modo, esperava-se desse governo um redirecionamento do projeto de educação do país, a princípio refutando as orientações do ideário neoliberal implementado com as reformas da década de 1990. A utopia era um projeto popular para o Brasil. Um projeto de democratização da

sociedade brasileira e de uma educação voltada para os interesses das classes trabalhadoras urbanas e rurais, em que os oprimidos seriam os grandes protagonistas do processo educacional (Machado, 2012). A primeira proposta desse governo para a Educação foi intitulada, *Uma Escola do tamanho do Brasil*. Um programa traçado para educação do Brasil no período de 2003 a 2006. Consta no Documento de referência desse Programa que a educação seria tratada como prioridade, um direito inalienável. Construído por um conjunto de atores entre políticos, educadores e movimentos sociais. Buscava incorporar o conjunto de experiências construídas historicamente no processo de luta e educação popular e construção democrática. Um dos grandes focos desse programa recaía na construção da cultura democrática nas práticas da gestão educacional, com vistas a superar a cultura escolar centralizadora e autoritária.

Uma Escola do tamanho do Brasil traz uma análise da conjuntura da educação brasileira daquele período, tecendo severas críticas à política educacionais traçadas pelos dois governos de FHC. Em sua análise conjuntural pontua aspectos considerados como grandes entraves à qualidade da educação como: a reprodução das desigualdades sociais via educação, as formas de descentralização implementadas, principalmente a municipalização, pois sobrecarregaram os municípios de responsabilidades sem uma contrapartida à altura pela União, a questão do financiamento da educação, principalmente no valor custo-aluno, a desarticulação das políticas, a centralização⁸¹ das decisões no âmbito do governo federal, a forma de controle via currículo e avaliação externa, enfim, à lógica gerencial adotada pelo Governo de FHC, como evidencia um trecho do documento de referencia do Programa Uma Escola do Tamanho do Brasil:

As características marcantes da política educacional em curso são: centralização no controle de todos os níveis de ensino; descentralização na sua execução; privatização no atendimento da educação superior e infantil; baixa qualidade do ensino fundamental e médio e insuficiência geral de recursos.

A capacidade formuladora e de controle está fortemente concentrada no governo federal, via mecanismos centralizadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais como condição de acesso a recursos, procedimentos de avaliação centralizados e classificatórios.

O controle centralizado do governo federal em avaliações implementadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), tem focalizado mais o produto final do que o processo educativo. (Partido dos Trabalhadores [PT], 2002, p. 8)

⁸¹ Quanto ao aspecto da centralização, Gandini e Riscal (2010, p. 46) vão pontuar que, “A reforma do Estado não atingiu a essência do Estado brasileiro, uma vez que, mantida a herança patrimonialista, não transformou o Estado do ponto de vista normativo e democrático, permanecendo incapaz de garantir a gestão democrática e os direitos civis. E, prosseguem afirmando que “[...] o Estado brasileiro nada tem de “mínimo”, pateteando sua elevada capacidade de dominação e legitimação” (idem, p. 47).

Dessa forma, o Programa de Governo Lula para a educação no seu primeiro mandato (2003-2006) busca, em tese, romper com a lógica neoliberal e neoconservadora, para tanto, propõe um projeto de educação alicerçado em três grandes diretrizes, a saber: a democratização do acesso e garantia de permanência; a qualidade social da educação e a implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. Essas grandes diretrizes, a princípio assumem características contra-hegemônicas as grandes tendências impostas pela agenda neoliberal globalmente consensuada em torno da educação. Há em nível de princípios filosóficos, outra matriz de compreensão de termos como participação, democratização e qualidade da educação, que a nível conceitual distancia-se do significado desses termos dentro da lógica gerencial. Aqui retoma-se muito dos discursos e ideais do período de redemocratização do país, final de década de 1980 como: valorização do magistério, participação dos sujeitos coletivos nas deliberações sobre a educação, a gestão democrática e o fortalecimento da identidade das escolas a partir da construção participativa do Projeto Político Pedagógico, currículos contextualizados a dinâmica, a prática social e à vida dos alunos.

Apontamos como políticas importantes do primeiro mandato do Presidente Lula, a criação do Fundeb, pois este fundo possibilitou a ampliação do financiamento para toda Educação Básica, incluindo além do ensino fundamental já contemplado pelo Fundef, a Educação infantil e o Ensino Médio. Ademais, houve a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, uma maior atenção à educação infantil e ensino superior com significativa expansão da rede pública neste último nível de ensino. Como os programas e políticas estiveram também orientados para melhorar as condições de vida das pessoas que vivem na linha da pobreza e extrema pobreza, ressaltamos aqui a importância do Programa Bolsa Família, tanto como forma de distribuição de renda, como no combate da evasão escolar das crianças oriundas das camadas populares, já que, para receber a bolsa, os pais têm que assegurar a frequência dos filhos na escola, sob pena de suspensão do benefício. Houve também um maior investimento quantitativo na educação profissionalizante com a abertura de vários Institutos Federais de Educação pelo país, como também o aumento quantitativo de universidades federais, contribuindo para a interiorização do Ensino Superior, como também para um maior acesso à esse nível de ensino pelas classes populares do Brasil.

Destacamos também, uma atenção especial do governo Lula no campo da educação às questões em torno da diversidade cultural e inclusão. Nesse sentido Moehlecke (2009, p. 481) vai destacar que nas políticas e programas do Ministério da Educação que tratam da diversidade, “[...]”

a ideia de diferença aparece articulada à valorização da diversidade de povos e culturas presentes em nosso país, contrapondo-se a uma visão homogeneizante da sociedade brasileira”. Com a criação em 2004 de uma Secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente transformada, em 2011 no governo da Presidenta Dilma, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), no âmbito do Executivo, vinculada ao Ministério da Educação, para tratar especificamente das questões da diversidade: Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Várias ações governamentais em torno da Educação do Campo, bem como sua consolidação enquanto política pública deu-se nos governos do Presidente Lula por meio da Secad. Dessa forma para a autora,

A nova secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios. (Moehlecke, 2009, p. 468).

Porém, a maioria das metas e propostas apresentadas no programa *Uma Escola do tamanho do Brasil*, não conseguiu ser efetivada. Questões fundantes para promover as mudanças necessárias à assunção de outro projeto de sociedade a partir do desenvolvimento econômico nacional e popular e combativo às pressões das políticas capitalistas e de cunho neoliberal, não conseguiram ser tocadas. As críticas tecidas por intelectuais, militantes, políticos e filiados recaía na crítica de que, *Uma Escola do tamanho do Brasil*, teve um papel muito apático diante das questões propostas para a área educacional (Machado, 2012). Nesse sentido Ferreira (2009, p. 255) vai destacar que, uma mudança efetiva na condução das políticas públicas educação a no período exigiriam do Estado,

[...] uma combinação de uma diversidade de práticas construídas sob bases ideológicas coerentes, que revele uma unidade na diversidade da sociedade brasileira. Os planos, os programas e os projetos implantados pelo governo Lula não confirmam tal pressuposto. Observamos a existência de políticas incongruentes, alimentadas por perspectivas antagônicas em relação a um projeto de sociedade democrática e popular.

E, talvez, as críticas mais duras, tenham recaído na tese de que a gestão do Partido dos Trabalhadores, contraditoriamente, deu continuidade a muitas das políticas do governo de FHC, tão combatidas pelo PT. Houve um conjunto de políticas e programas que buscaram diminuir a pobreza, porém sem uma mudança no paradigma de sociedade. Para Waldow (2014, p. 2-3), “A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção”. O que para muitos foi ruptura paradigmática de classe, o autor assinala que se tratou apenas da “melhoria de vida de uma parcela da classe trabalhadora que agora tem maior acesso ao consumo”. A crítica recai também no caráter compensatório e assistencialista de algumas dessas políticas. Quanto a essa afirmação, Jacomeli (2011) vai destacar que todos os governos, Collor, Itamar Franco, FHC e Lula, não rompem com o modelo de sociedade capitalista. Para a autora a diferença entre eles reside na sua forma de atuação.

O que vai diferir um do outro é a atuação mais democrática e mais social, visando o desenvolvimento de todas as classes sociais, em detrimento de outra mais centralizadora, autoritária e voltada para apenas alguns grupos sociais. A partir dessa inferência afirmamos que as políticas educacionais então propostas são qualitativamente e quantitativamente diferenciadas. (Jacomeli, 2011, p. 120).

No campo educacional, as políticas do segundo mandato do governo Lula (2007), voltaram a estimular lógicas iniciadas na década de 1990 como o modelo de gestão gerencial e público-privado. Retomando a tendência daquela década em que a classe-dominante e intelectuais privados da hegemonia desenharam soluções para o país, dentre elas “a necessidade do Estado gerencial” (Martins, 2008, p. 1). Assim, uma das políticas que mais marcou seu segundo mandato foi o Programa *Todos pela Educação*, divulgado em abril de 2007, materializado pelo Programa Desenvolvimento da Educação (PDE). Programa muito criticado pelos intelectuais mais críticos da educação, justamente pelo seu alinhamento ao ideário das reformas gerenciais de cunho neoliberal, uma vez que a base ideológica dessa política advém da arena empresarial que vem nas últimas décadas buscando legitimar as forças do capital num movimento que busca, “[...] produzir uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo” (Martins A.S., 2009, p. 22)

3.4.1 O movimento *Todos pela Educação*

Shiroma e Evangelista (2011), pontuam que desde década de 1990 o empresariado brasileiro organiza fóruns para discutir a educação nacional e apontar os rumos que ela deve seguir nos processos de reforma, sempre buscando enfatizar o seu alinhamento as premissas colocadas pelos organismos e agências internacionais na promoção de uma educação que qualifique o trabalhador para atender as exigências e demandas do capital, como também apontam o fortalecimento da relação público – privado na orientação das políticas educacionais. Na concepção de Martins A. S. (2009) seria a emergência de um novo organismo social que ele denomina de “direita para o social”, que atuou na reeducação da própria burguesia, agora protagonistas em ações no campo e questões sociais. Quanto a esse aspecto Saviani (2007, p. 1251) tem sinalizado que é preciso desconfiar das boas intenções dessa direita social quando se propõe a pensar a educação da classe trabalhadora para

[...] não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservar, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis.

Nesse sentido, Martins A. S. (2009, p. 22) destaca que o projeto posto por esses intelectuais da hegemonia tem como propósito construir um novo padrão educacional e modos de sociabilidade para a classe trabalhadora no sentido de ressignificar suas formas de mobilização e participação política e social historicamente construída fortalecendo condições de convivência baseadas no não-conflito e na harmonia, ou seja, “um pluralismo sem identidade de classe” (Martins A. S., 2009, p. 22). Para fortalecer essa lógica, o projeto da classe dominante desenha um tipo de educação para a classe trabalhadora de nível elementar, justamente para responder às demandas por uma formação de base técnica e, como também, atuar na sua conformação ao lugar social e político projetado pelas elites, retirando dos trabalhadores, via educação, a possibilidade de compreender criticamente a totalidade histórica das relações sociais capitalistas. Como consequência Martins A. S. (2009, p. 22) sublinha que toda essa mobilização da classe dominante visa promover ações que contribuam para

[...] pacificar e/ou refuncionalizar o maior número possível de organizações dos trabalhadores identificados historicamente com lutas pela ampliação de direitos sociais e motivados por

projetos alternativos de sociedade, visando diminuir resistências e protestos contra a dinâmica capitalista.

Em 2005 inicia-se um grande movimento promovido pelo empresariado e segmentos da sociedade civil intitulado *Movimento Todos pela Educação*, que teve por objetivo construir um grande pacto social em torno da educação e redefinir o significado da educação pública e o perfil daqueles que usufruem dos serviços educacionais, a partir de um discurso em torno de um novo exercício cidadão. Segundo Shiromae Evangelista (2011, p. 255) o *Movimento Todos pela Educação* buscou criar,

[...] uma nova consciência, uma nova sensibilidade com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Assim, pela liturgia da palavra, pretendem operar uma mudança no perfil dos usuários dos serviços educacionais, difundindo um novo jeito de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, reconverter os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação.

Shiromae Evangelista (2011) vão destacar que este movimento, para além das questões já colocadas, teve por finalidade estabelecer uma nova função social para a educação e para a escola e utilizando o pensamento de Neves (2005), afirmam ser um pacto que consubstancia a nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, o atendimento das determinações neoliberais e neoconservadoras prescritas pelos organismos internacionais de modo que a educação e a escola estejam a serviço de um projeto, que segundo Jacomeli (2011, p. 122) é,

[...] pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas sociais, culturais e outras.

Martins (2008) ratifica o pensamento das autoras afirmando que o organismo *Todos pela Educação (TPE)* criado em 2005 por um conjunto de empresários, teve como finalidade pautar a qualidade da educação ofertada no Brasil, que para eles estava aquém de alcançar parâmetros da capacidade competitiva exigida pelo capital. Assim, destacavam a necessidade de mudar o padrão de qualidade educacional, como também pontuavam a incapacidade do Estado em promover tais

mudanças. Dessa forma, esse organismo, oriundo da esfera privada, projeta ações para melhorar a qualidade da educação no país, o conjunto dessas ações foi denominado como o *Projeto Compromisso Todos pela Educação*, legitimada Conferência denominada *Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*, realizada entre os dias 22 a 24 de junho de 2016 na Bahia. Tal conferência foi organizada pelos grupos empresariais representados pelas Fundações Lemann, Jacobs e o Grupo Gerdau, com apoio do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (Preal) (Shiromae Evangelista, 2011) e contou com a participação de mais de 100 empresários. Na concepção de Martins A. S. (2009) esse momento foi decisivo para o fortalecimento do meio empresarial nas questões políticas e educacionais, bem como para legitimar politicamente o TPE, como bem sublinha o autor:

No evento, foi possível apresentar e legitimar politicamente o projeto “Compromisso Todos pela Educação e fortalecer no meio empresarial a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado. Os empresários brasileiros saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira. (Martins A. S., 2009, p. 23).

Martins (2008) considera que o TPE constitui-se no cenário brasileiro uma espécie de *thinktank* da área educacional ao se colocar como um organismo responsável em produzir conhecimentos e socializar indicadores e boas práticas educacionais no país e cada vez mais vem fortalecendo sua perspectiva político-ideológica, reforçando segundo autor, as estratégias de dominação em que em nome de um pacto social definido pela classe dominante caminha para anular outros projetos educativos que não comungam do ideário colocado pelo empresariado, enfim implementa-se um projeto limitado de educação para as massas. Ao tecer críticas à qualidade da educação brasileira o TPE pontua a falta de eficiência das políticas, de suas formas de gestão e aponta a necessidade de definir uma melhor forma de acompanhamentos e avaliação da educação no país, que poderiam ser solucionados ao implementar “instrumentos democráticos de controle social” (Martins A. S., 2009, p. 26).

Para tanto, propõe como objetivo para a educação pública brasileira “Propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”, a serem materializados até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, através de 5 metas, a saber: *Meta 1* Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; *Meta 2* Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; *Meta 3* Todo

aluno com aprendizado adequado ao seu ano; *Meta 4* Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; e, *Meta 5* Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Para Martins A. S. (2009, p. 26), o TPE traduz o protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação pública.

Tudo indica que a expectativa dos empresários gire em torno da construção de novas subjetividades identificadas com o capital, no plano valorativo, e da elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico, viabilizando, mais facilmente, a difusão dos parâmetros de nova sociabilidade e a legitimação dos empresários como classe dirigente e dominante.

Destarte, em 2006, é lançado o movimento *Compromisso Todos pela Educação* pelo empresariado e segmentos da sociedade civil, que começa a ser vista como um “espaço virtuoso desconsiderando-se, portanto, seu caráter coercitivo” (Martins, 2008, p. 6), como também, dentro desse movimento, as fronteiras público-privado começam a se pulverizar assim, o *Movimento Compromisso Todos pela Educação*, ao propor uma aliança intersetorial, consegue ampliar a adesão entre sociedade civil organizada, intelectuais e penetrar nas estruturas do Estado, buscando selar um compromisso em torno da educação pública, sem perder de vista papel central do TPE como organismo protagonista desse movimento. A aliança intersetorial contribuiu para ampliar seu prestígio políticos e responsabilidade sobre as questões educacionais. Martins A. S. (2009, p. 25) sublinha que para o TPE, a qualidade da educação no país só poderá ser atingida por uma ampla mobilização entre “As forças compostas por atores da sociedade civil e por órgãos da sociedade política. As noções de co-responsabilidade e de parceria constituem-se como referências centrais da proposição”, seguindo assim, as linhas que conduziram a reforma gerencial do Estado Brasileiro a partir das orientações de Bresser-Pereira (1998). Nesse sentido, Shiroma, Garcia & Campos (2011, p. 241) vão sublinhar que,

[...] O movimento visa, fundamentalmente, difundir idéias e valores, representações de uma perspectiva gerencial na educação, expressa em formulações que procuram associar princípios, tais como eficácia e eficiência gestonária, com justiça social. Recoloca-se a questão das perspectivas – de eficácia social, medidas nos testes de rendimento de aprendizagem ou nos valores que vincula o direito à educação como principio de justiça social.

Podemos visualizar a centralidade da responsabilização dos atores sociais e comunidade escolar pelo sucesso da educação e da escola nas mensagens destinadas a população no documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, em que são trazidos os 10 mandamentos do Movimento Todos pela Educação, sistematizado por Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 236):

Quadro 6 - Os 10 mandamentos do Movimento Todos Pela Educação

Número	Mensagem	Eixo organizador	Destinatário
1º.	Educação para todos e todos pela educação	Mobilização nacional pelo direito à educação: criar um novo imaginário social coletivo “capaz de mexer com a consciência, com os sentimentos coma emoção”	Sociedade emgeral
2º.	Todos tem direito à educação	A educação não é dádiva; os pais e alunos das escolas públicas, à semelhança daqueles pais das escolas privadas, devem ser exigentes e cobrar qualidade	Pais e comunidade
3º.	Educação é mais que vaga na escola	Criticas à má qualidade do ensino, ilustrando o preço, humano, político, social e econômico.	Pais e professores
4º.	Educação começa em casa	Responsabilidade dos pais com o sucesso escolar dos filhos	Pais
5º.	Todos os projetos tem de melhorar a escola	Centralidade da escola na articulação de outros projetos sociais	Gestores sociais; diretores, professores e pais.
6º.	Toda criança é capaz de aprender	O ensino eficaz não produz fracasso escolar	Professores e pais
7º.	Escola é o lugar onde o aluno aprende	Qualidade de ensino implica o desenvolvimento de uma cultura de avaliação do rendimento ou da aprendizagem	Gestores, professores e pais
8º.	Valorizar o professor é apoiá-lo para ensinar	Valorizar e apoiar o professor para que consiga desenvolver bem seu trabalho, ensinando bem, alcançando metas de desempenho crescentes, a cada ano.	Professores e gestores, diretores
9º.	Gestão do aprendizado é papel do diretor	O diretor é uma liderança imprescindível para transformar sua escola numa “escola eficaz	Diretores
10º.	Todas as escoas com foco em todos os alunos	Gestão dos sistemas a partir de planos e metas, fazendo com que todas as escolas possam cumprir suas metas de desempenho e de rendimento.	Gestores dos sistemas

Fonte: Todos pela Educação: rumo a 2001. Elaboração de Roselane F. Campos: In.: Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 237)

O quadro acima sinaliza a face gerencial desse movimento, na qual, o Estado, distancia-se da materialização das políticas e ações educacionais no chão da escola, cabendo agora a sociedade civil organizada, gestores, professores e pais assumirem a responsabilidade das questões educacionais. E dentro do documento citado, essas atribuições são colocadas sem nenhuma análise crítica - numa lógica muito positivista e instrumental - dos determinantes e condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais que, certamente, vão incidir de forma bem decisiva nessa

arquitetura desenhada como, o tipo de família, a formação dos pais, as condições econômicas das famílias, o nível e tipo de participação, as condições do trabalho docente, a formação docente, a diversidade do ambiente escolar, a cultura organizacional da escola e suas formas de gestão e principalmente as condições objetivas e subjetivas para a materialização desses mandamentos no chão das escolas, cuja máxima, é a promoção da qualidade educacional, essa reduzida pela perspectiva empresarial a “resultados de aprendizagem, medidas através dos testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares” (Shiroma, Garcia e Campos, 2011, p. 237).

Especificamente tratando-se do professor, o documento coloca-o como um dos principais protagonistas da reforma educacional, por isso, insiste no discurso de ele deve ter todo o apoio da sociedade para que sua missão educativa seja cumprida, ensinar e garantir a aprendizagem dos alunos. Para o empresariado valorizar o professor é ajudá-lo a conseguir alcançar as metas de desempenho colocadas pelo TPE, depositando na figura do professor total responsabilidade pelo desempenho de sua turma. E quando a resistência dos professores às reformas educacionais, o movimento entende-a como uma fuga ao magistério, à missão de ensinar, denominada pelo TPE como “abandono estrutural” do magistério (Shiroma, Garcia e Campos, 2011). O TPE insiste na tese de que o fracasso de muitas reformas empreendidas no âmbito da América Latina é resultado da pouca atenção dada ao professor que “não souberam avaliar, objetiva e subjetivamente, a situação do magistério. A reação, como não podia deixar de ser, foi a indiferença, a apatia e, até mesmo, a contraposição aberta aos processos de mudança” (Todos pela Educação, 2006, p. 25). Para conformação das subjetividades docente a lógica dessa *performatividade* é enfatizado o papel da formação em serviço e aperfeiçoamento profissional. Segundo o documento *Compromisso Todos pela Educação: rumo a 2022* (2006, p. 27):

Quando o professor se sente responsável pelo desempenho dos alunos e a escola o apóia e acredita na sua capacidade, existem as condições necessárias para valorizar o profissional naquilo que ele sabe fazer: ensinar e garantir que os alunos aprendam. O professor tem o direito de se sentir responsável e de ser responsabilizado pelo desempenho de sua turma, e precisa ter oportunidades reais de aperfeiçoamento e acompanhamento profissional e de capacitação em serviço.

Outro ator social muito enfatizado pelo movimento nessa mobilização pela qualidade da Educação é o Diretor da escola. Na concepção gerencialista ele é considerado a liderança mais importante para a mobilização das “células” de produção no interior da escola e fora dela na

conquista das demandas e metas postas pelo poder central. No TPE ele é concebido como o grande articulador de pessoas e recursos para tornar a sua escola numa “escola eficaz”. Para Gewirtz e Ball (2011) o papel desse novo gerente deve distanciar-se do velho modelo de Bem-Estar Social, considerando que agora a relação dos serviços escolares dá-se na relação cidadão-cliente. Portanto, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 240) vão destacar o papel atribuída ao Diretor escolar dentro do TPE:

O diretor é considerado o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. É responsável por atrair, manter e desenvolver bons professores; tem que organizar seu tempo de forma eficiente para transformar a escola numa escola eficaz, deve garantir um sistema eficaz de reforço com foco no desempenho dos alunos. Deve sentir-se responsável por garantir as condições para que todo aluno aprenda. Na ótica empresarial, precisa enxergar os alunos e suas famílias como clientes da escola.

O TPE também atribui um papel central das avaliações externas, metas e indicadores educacionais como o termômetro capaz de medir a qualidade educacional no país, retomando o destaque e sentido atribuídos às avaliações externas, tão reforçados na gestão educacional do governo de FHC, na época com a instituição do Saeb. Por isso, há uma ênfase na adoção dos testes padronizados e nos diferentes mecanismos de avaliação externa como instrumento de gestão da educação, para que as escolas utilizem cada vez mais esse instrumento para o (re)planejamento de suas ações. Na concepção do documento aqui problematizado,

A avaliação externa permite colocar as escolas, e não apenas os alunos para fazer prova. Os resultados desse tipo de avaliação nos permitem saber em quais escolas se concentram o maior número de problemas de aprendizagem, permitindo que se dê a elas maior atenção, maior cuidado, maior prioridade.

A sistematização e a transparência desse tipo de informação permitem à própria escola, às famílias, às organizações comunitárias e, principalmente, ao poder público local posicionarem-se diante da situação e adotar ações convergentes e complementares, objetivando a superação das dificuldades encontradas.

Sem avaliação externa, fica muito difícil saber se, por exemplo, medidas como capacitação de professores, melhoria das condições de ensino, gestão democrática, implantação de planos salariais atrelados ao desempenho, à autonomia da escola e a outras medidas estão, ou não, tendo impacto positivo sobre a qualidade do ensino. Isto quer dizer que, sem um instrumento objetivo de mensuração dos resultados, não é possível saber se o ensino está melhorando de verdade ou não. (Compromisso Todos pela Educação, 2006, p. 23-24).

Esse movimento adentra na estrutura do Estado, disputando com outros projetos e espaços, a definição da agenda educacional para o país. E coloca o Estado na condição de principal provedor

da educação, colocando os pais e a sociedade como fiscalizadoras das ações do Estado e da escola, agora como “cidadãos exigentes” em torno dos serviços educacionais. Shiroma et al (2011, p. 242) enfatiza que o discurso da reforma neoliberal que coloca o Estado apenas como regulador e indutor de políticas é abandonado pelos lógica dos empresários, sendo exigido do Estado um protagonismo na “execução eficaz das políticas”, cabendo a sociedade civil uma atitude proativa e fiscalizadora. Daí, o TPE insistir em legitimar “mecanismos e processos de avaliação educacional e de outros índices que funcionam como mecanismo de regulação na educação” (Shiroma et al, 2011, p. 245).

O Movimento Todos pela Educação foi à grande base de ancoragem para a política de Estado do segundo mandato do Governo Lula para a educação denominada, *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. A maioria das questões, metas e compromissos assumidos e defendidos pelo organismo empresarial “Todos pela Educação”, foram incorporados ao PDE, lançado em 24 de abril de 2007. O PDE foi muito bem recepcionado pela sociedade brasileira, justamente, pela grande mobilização realizada anteriormente pelo Movimento Todos pela Educação. Todos defendendo a mesma bandeira, a melhoria da educação pública dos pais. Apesar, de haver também, movimentos e entidades contrários pelos movimentos históricos representados por intelectuais e professores que sempre pautaram a questão da qualidade da educação pública do Brasil. Esses movimentos advogam a falta de diálogo na construção dessa política. Na concepção de Freitas (2007, p. 1223)

Os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e vão evidenciando as contradições no processo de definição e de implementação das políticas. Os desafios para os setores progressistas aumentam, na medida em que os “interlocutores válidos”, escolhidos nessa caminhada, não são os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades, deveriam ser participes ativos na construção das políticas educacionais que constroem ou destroem as suas vidas: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais. As continuidades que se estabelecem entre governo e esferas da sociedade civil, para a construção do PDE, sinalizam nova configuração aos processos de gestão da educação e da escola, ao ensino e ao trabalho docente, que merece ser examinada a muitas, muitas mãos.

Quanto á esse aspecto, Saviani (2007) tem destacado a dificuldade da luta histórica do movimento dos educadores em se manter como resistência às políticas e reformas implementadas pelo capital neste início de século, diante das forças dos organismos do capital que tem se enraizado nas questões e políticas educacionais em proporções gigantescas. Como exemplo, o autor cita a atuação do PT, que ao negar suas bases, aproximou-se e acolheu as prerrogativas

colocadas pelo empresariado na política mais importante de seu governo traçadas para a educação do Brasil, o PDE. Assim para Saviani (2007, p. 1243) “Talvez isso, explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores”. É assim que o PDE assume as metas colocadas pelo movimento Todos pela Educação. Há uma consciência por parte do governo de que a parceria com o empresariado é muito importante, nesse sentido há uma mobilização em aproximar esse segmento via responsabilidade social com o PDE (Machado, 2012).

3.4.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

O PDE é um plano executivo, plurianual (2008 a 2011) e se constitui num conjunto de várias ações que contemplam os diversos aspectos da educação, em seus diferentes níveis e modalidades (Saviani, 2007, p. 1232). Foi lançado em 2007, pelo então Presidente Lula, como uma política de estado e não de governo. Apesar de afirmar ser um plano sistêmico, que busca superar a fragmentação das políticas educacionais para a educação do país, Saviani (2007) tem destacado que, na verdade para além de uma perspectiva sistêmica, o PDE, na verdade se constitui num aglomerado de ações, às vezes justapostas, para operacionalizar as demandas em torno da qualidade da educação. O PDE sustenta-se em seis pilares: 1º) visão sistêmica da educação, 2º) territorialidade, 3º) desenvolvimento, 4º) regime de colaboração, 5º) responsabilização e 6º) mobilização social.

Para sua execução propõe uma ampla articulação entre os entes federados, através de uma divisão de competências para cada ente federado no desenvolvimento das ações do PDE, dentro do pacto federativo estabelecido pela Constituição Federal de 1988 em torno de ações que ampliem a qualidade da educação, ou seja, as condições de permanência e efetiva aprendizagem do aluno na escola. Sua materialização, também, implica uma ampla mobilização social, engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes, bem como uma maior interlocução dos entes federados. Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: 1. Alfabetização; 2. Educação básica; 3. Educação profissional; 4. Educação superior. Dessa forma,

O PDE apresenta-se como uma política nacional e um arranjo institucional resultante de uma revisão das responsabilidades da União, que passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país. Adjudica ao governo federal o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de

implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Por sua parte, os estados e, principalmente, os municípios assumirão o compromisso pelo desenvolvimento educacional em seus “territórios”. (Krawczyk, 2008, p. 802).

O PDE implementou uma lógica que reconfigurou a relação do Estado com a sociedade civil, a iniciativa privada, os entes federados e a escola, estabelecendo um canal direto entre o poder central com a base, as unidades escolares, muitas vezes sem mediação dos estados, como também fortaleceu a regulação educacional a partir da adoção de um *ethos* de Estado Avaliador e Regulador (Krawczyk, 2008), a o estabelecer mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização em torno das metas propostas e resultados.

Para concretizar essas lógicas, paralelamente ao PDE, foi instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. O referido Decreto conceitua-o como uma “[...] conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (Brasil, 2007a). O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* estabelece 28 diretrizes a serem implementadas pelos Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, na promoção da qualidade da educação, abaixo descritas:

Quadro 7 - Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua freqüência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-freqüência do educando e sua superação;
VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
X - promover a educação infantil;
XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização

e desenvolvimento profissional;
XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;
XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Fonte: Brasil (2007a). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Esse plano traduz muito das diretrizes pactuadas pelo TPE. Portanto,

É fundamental observar também as mudanças de estratégias na ação empresarial – além de disputar com os outros setores sociais a definição da agenda educacional, estabelecendo de metas, prioridades e estratégias -, sendo bem-sucedida na articulação com o Estado, como mostra a sinergia com o PDE, de fato pretende a difusão de uma concepção de gestão educacional baseada nos princípios do gerencialismo (Krawczyk, 2008).

Ainda segundo Krawczyk (2008), o PDE constitui-se como um arranjo institucional que coloca sobre o poder central (União) o papel de regular o combate às desigualdades educacionais regionais através do estabelecimento de padrões de qualidade educacional mínimos para todo país, como também através de assistência técnica e financeira, respondendo assim ao desenvolvimento educacional nos diferentes territórios, constituindo uma nova forma de relação intergovernamental, restabelecendo as prerrogativas do pacto federativo, dentro da complexidade e diversidade que o território brasileiro comporta. Portanto na acepção de Ferreira (2009, p. 263), “Esse novo desenho

na gestão das políticas públicas educacionais define as políticas no nível central, e a descentralização ocorre na implementação ou execução local, por meio de contratos e/ou parcerias entre governo nacional e os subnacionais”.

A materialização e concretização do *O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* no sentido de respeitar o pacto assumido pelos entes federados e pela mobilização social pela educação, dá-se mediante à uma forma de contrato assumido entre a União e os estados e a União e os municípios para o cumprimento das metas estabelecidas no PDE, como também pela instituição de formas de controle e monitoramento da execuções compactuadas, também previstos no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Para Krawczyk (2008), trata-se de “um contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal”. Propõe uma intensa interação e entre as políticas por meio de uma ampla articulação entre os diferentes Ministérios. Propõe uma diversidade de metas –quantitativas e qualitativas- a serem alcançadas através da responsabilização da classe política, juntamente com o comprometimento dos gestores, professores, comunidade civil via mobilização social como estabelece o Decreto n. 6.094 em seu Art7º

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (Brasil, 2007a).

Para a adesão ao plano, os estados, Distrito Federal e os municípios devem elaborar um planejamento estratégico, que, a partir da realização um diagnóstico de suas respectivas realidades educacionais, constroem um plano de ação denominado de *Plano de Ações Articuladas* (PAR). Em seu Art. 9º, o Decreto n. 6.094 conceitua o PAR como, “[...]o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Brasil, 2007a). Dentro da política do PDE, o PAR representa a base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado. Segundo Ferreira o Plano Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas, constitui, um novo regime de colaboração proposto pelo MEC para transformar a realidade das escolas brasileiras, a partir de uma articulação híbrida entre formas centralizadoras e descentralizadoras de gestão, na qual cabe a o poder central definir a política e prestar assistência técnica e financeira e as instâncias locais criarem estratégias para sua execução.

A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, o que implica que cada ente federado assumir a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento das metas constantes no termo de adesão, que será atestado pelo Ministério da Educação, de vários mecanismos de monitoramento, acompanhamento e avaliação. Essa política teve uma ampla recepção por parte de todo território brasileiro. Segundo o MEC, todos os 26 estados, o distrito federal e 5,3 mil municípios fizeram a adesão ao Plano Compromisso Todos pela Educação (Ferreira, 2009). Destarte, uma maior responsabilidade é depositada nos municípios e conseqüentemente nas escolas, nos professores e nos alunos o compromisso de melhorar a qualidade da educação. (Ferreira, 2009). Dentro do PDE a unidade escolar é o eixo central e norteador das políticas, por isso são estabelecidos alguns mecanismos de *Accountability* dentro dessa política, no sentido de monitorar na base a concretização das metas pactuadas, como bem coloca o documento norteador do PDE, *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas* (2007c).

Dois outros imperativos se desdobram dos propósitos do Plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado.

Conceituar *accountability* não é um exercício fácil considerando que é um termo de origem inglesa e ainda não temos uma tradução exata para a língua portuguesa, tanto a questão semântica, como conceitual, sendo usado em nosso vocabulário recorrentemente como sinônimo de prestação de contas e responsabilização. Foi introduzido no Brasil da década de 1990 no rolário das reformas do Estado, a partir da orientação da Nova Gestão Pública. Schneider e Nardi (2013, p. 30) pontuam que “[...] na maioria dos casos em que é utilizado, está muito mais associado a orientações políticas gerenciais que conferem um caráter redutor e negativo ao vocábulo”. Ou atores apontam para outra perspectiva de pensar *accountability*, dentro de uma lógica progressista e democrática da gestão educacional, de modo a superar as visões reducionistas vigentes na política educacional. Assim Afonso (2012, p. 477) apela para resgatar o sentido crítico do termo sem enclausurá-lo dentro de um “pensamento único, neoconservador e neoliberal”.

Dentro de uma visão positiva, o termo é concebido como formas de maior participação da sociedade civil no processo de implementação, execução e avaliação das políticas, bem como, a partir de mecanismo de prestação de contas sobre essas políticas garantir uma maior transparência das ações e dos serviços públicos. Destarte Schneider e Nardi (2013, p. 33) sublinham que,

Nos países em que estas políticas são empregadas, argumenta-se que a assunção de uma sociedade democrática implica a autonomia e de que esta pressupõe capacidade para justificar e informar acerca do que ocorre nas instituições. Nesse contexto, a produção de políticas que possibilitem a participação substantiva e crítica da sociedade civil nos processos de responsabilização e de tomada de decisões, quando planeadas em princípios éticos e morais, congruentes com a perspectiva de uma sociedade justa e igualitária, sublinharia a conquista de importantes graus de autonomia nas instituições.

Afonso (2012), pontua que a implementação de políticas de *accountability* pelos Estados transformou-se numa panaceia. Aponta para uma investida mais densa e plural da compreensão do termo, para além da concepção neoliberal e conservadora. Trata-se de um termo em expansão e que ganha amplitude no contexto das políticas educacionais na América Latina. A *accountability* está relacionada a mais recente concepção do gerencialismo, a *Public Service Orientation*, na qual a ideia de democracia, participação cidadã e transparência são a tônica. De acordo com o autor a *accountability* dá-se pela relação e interdependência entre três aspectos que a constituem: avaliação, prestação de contas e responsabilização, porém a forma como vem sendo implementadas pelas políticas públicas educacionais tem negado a correspondência necessária entre elas, privilegiando na maioria das vezes o pilar da avaliação. Essa concepção restrita do termo tem impedido avançar para conceber formas mais avançadas e alternativas de *accountability*, portanto, tem propiciado a condução de políticas que favorecem um maior controle sobre o trabalho e sobre a ação pedagógica dos professores, sendo regulados pela obrigação de prestar conta dos resultados escolares. Nessa perspectiva Afonso (2012), tem apontado para um processo de *multi-accountability*, ou seja, as diversas e crescentes formas de prestação de contas às quais os professores tem sido submetidos como bem salienta o autor,

[...] avaliação externa baseada em testes estandardizados, explicações privadas para superar déficits da escola pública, publicitação dos resultados e rankings escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados acadêmicos dos alunos, entre outros (Afonso, 2012, 474).

Sendo resumida ao pilar da avaliação e da prestação de contas, há uma ênfase muito grande na avaliação externa e nos testes padronizados, como se estes pudessem dar conta de definir a complexidade que envolve a qualidade da educação. Fica reduzida a dimensão da responsabilização e de uma avaliação auto-referenciada a partir das singularidades de cada contexto e unidade escolar. Assim, Afonso (2012) sublinha que dentro dessa perspectiva, a qualidade da educação passa a ser a vítima do processo, pois o foco aqui é a culpabilização e não o debate crítico e qualitativo da qualidade. Quanto a esse aspecto Schneider e Nardi (2013, p. 28 e 35) complementam afirmando que

[...] a responsabilidade pelo desempenho educacional recai sobre as escolas e seus professores sem que sejam consideradas as trajetórias individuais dos grupos e das instituições.

[...]

As avaliações padronizadas são utilizadas como único fator tanto para a tomada de decisões como para a responsabilização, sem que sejam consideradas demais variáveis que intervêm na conquista da tão desejada qualidade, tais quais as condições intra e extraescolares. As trajetórias e idiosincrasias das instituições de ensino não são levadas em conta, assim como suas necessidades imediatas perdem espaço em favor de frentes prioritárias que deslocam o foco da escola para o sistema.

Destarte, as avaliações tem servido mais para punir atores com sanções negativas, constrangimentos de várias ordens, obrigação de justificativas pelos resultados (prestação de contas) e, sobretudo pela intervenção direta e autoritária do poder central na definição das políticas e dos rumos que os sujeitos e unidades escolares devem seguir. E, quanto à responsabilização, caberá as unidades escolares suprir as falhas da administração, eximindo o Estado no processo de responsabilização pelos resultados. Nessa perspectiva o autor destaca que, o exercício limitado de *accountability*

Assente em formas de avaliação desconexas e contraditórias, e numa prestação de contas condicionada pela indução de lógicas de quase-mercado educacional ou por razões gestionárias e pragmáticas, é altamente problemático pensar o pilar da responsabilização, com valores e princípios democráticos, quando não há sequer (e com a crise económica ainda será mais improvável) um rumo claramente definido sobre o que deveriam ser (e com que recursos públicos deveriam contar) as políticas concretas para a melhoria das escolas, melhoria da ação profissional dos educadores e professores e melhoria dos resultados dos alunos. (Afonso, 2012, p. 476-477)

3.4.3 As políticas de avaliação externa

As avaliações externas vem sendo fortalecidas no país desde da década de 1990 no contexto das reformas do Estado. Para Schneider, Nardi & Durli (2012) assiste-se nas últimas décadas no Brasil um crescimento de mecanismos e estratégias de avaliações externas, concebidas como tradutores da qualidade educacional. Dessa forma, a avaliação em larga escala passa ser concebida como a principal estratégia do Estado para aferir a qualidade da educação, esta concebida de forma restrita, como o resultado apresentado pelos alunos nos testes padronizados. Essa concepção de qualidade tem rebatido de forma negativa quando pensamos na gestão do trabalho pedagógico dos professores, que tem se voltado muitas vezes ao atendimento e conquistas das metas e indicadores estabelecidos para cada escola, negligenciando aspectos pedagógicos importantes para a aprendizagem significativa dos alunos. Escolas tem centrado suas ações pedagógicas na reprodução da linguagem e *ethos* dessas avaliações, promovendo no seu interior intensos e constantes momentos de treinamento para que os alunos possam ter êxito nessas avaliações. Schneider e Nardi (2012, p. 8) consideram que “Escolas passam a ser geridas em conformidade e para os resultados das avaliações externas, suplantando suas necessidades internas e seus projetos educacionais mais amplos”.

Bonamino e Sousa (2012) destacam que no Brasil existem três gerações de avaliação externa. A primeira centrada apenas em diagnosticar a qualidade da educação, sem, portanto associar o resultado a algum tipo de sanção (positiva ou negativa) para a escola, considerada de baixo risco. A segunda implica a divulgação dos resultados e responsabilização dos atores, considerada de risco médio e a terceira geração, considerada de alto risco em virtude da associação dos resultados das avaliações à punições e sanções dos atores. Ainda pontuam que atualmente o Brasil vem praticando avaliações de segunda e terceira gerações. Libâneo et al (2012) destacam que a avaliação educacional tem servido como instrumento de controle e regulação por parte do Estado e como mecanismo de introdução da lógica de mercado na educação, que ao conceber a avaliação como medida, distancia-se da avaliação numa perspectiva formativa e democrática, impossibilitando a construção de espaços para se pensar as questões pedagógicas intrínsecas à realidade escolar. Para os autores, a avaliação educacional no Brasil tem perseguido, através das avaliações externas por meio de testes standardizados e questionários socioeconômicos, realizar um diagnóstico da qualidade da educação no país. Apresentam os principais tipos de avaliação em

larga escala presentes no contexto brasileiro, que historicamente sofreram alterações pelos diferentes governos, sistematizadas abaixo:

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Instituído 1990 com o objetivo de traçar um diagnóstico da educação brasileira. Trata-se de uma avaliação bienal e em seus primórdios era realizada de forma amostral, aplicada para alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio. Portanto, por seu caráter amostral, o que dificultava perceber a realidade de cada escola e sobre a aprendizagem do aluno de forma individualizada, já que seu foco inicial era somente seu foco era fornecer dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais de forma generalizada. Em 2005 o Saeb é reformulado e passa a compor um conjunto de três avaliações externas de larga escala: a *Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)*, que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)*, conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas e em 2013, incorporou a *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)* foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e seu principal objetivo é traçar um diagnóstico da educação básica brasileira, identificando fatores que interferem no desempenho do estudante, tendo como horizonte contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino, orientar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas dos diferentes entes federados, como também, oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Provinha Brasil – Trata-se de uma avaliação diagnóstica aplicada às crianças que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. É composta por teste de Língua Portuguesa e Matemática. É aplicada duas vezes ao ano e sua aplicação não é obrigatória, ficando a cargo de cada sistema de ensino aderir ou não à sua aplicação, pois sua função é diagnóstica e não censitária. Tem por objetivo o acompanhamento e monitoramento do processo de alfabetização e letramento inicial das crianças, especificamente quanto às habilidades de leitura e Matemática. Em 2012, em virtude da instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), pela portaria de n. 867, de 4 de julho de 2012⁸², um compromisso assumido entre a União e os entes federados e o distrito federal para que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de

⁸²Revogada pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.

idade, no 3º ano do ensino fundamental, a Prova Brasil, como avaliação diagnóstica, passa ser instrumento para aferir o processo de alfabetização e letramento dessas crianças, como já estabelecia o Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) / Prova Brasil – trata-se de uma avaliação censitária, que compõe o Saeb, aplicada a cada dois anos, aos alunos matriculados no 5º, e 9º ano do ensino fundamental de todas as escolas públicas do país. A partir de 2017 passa a ser realizada também entre os alunos do 3º ano do ensino médio, como também por escolas privadas sorteadas pelo Inep. A escola privada que não foi sorteada poderá participar da aplicação da prova mediante a assinatura de um Termo de Adesão e o pagamento de uma taxa que varia entre R\$ 400 a R\$ 4 mil, sendo de acordo com o número de alunos participantes. A realização da prova é obrigatória, em virtude do seu resultado ser utilizado para calcular a média do Ideb, como está posto no Decreto que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O foco da avaliação é aferir as competências e habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa (ênfase na leitura e interpretação de textos) e Matemática (ênfase na resolução de problemas matemáticos), objetivando mensurar a qualidade do ensino das escolas de todo país. As competências e habilidades avaliadas tem como parâmetro uma Matriz de Referência construída a partir dos que propõe os parâmetros curriculares Nacionais, os currículos adotados por alguns sistemas de ensino estadual e municipal e os livros didáticos utilizados pelas escolas. Em 2013 foi introduzida na Prova Brasil a área de Ciências ainda sob forma de teste para subsidiar a inclusão dessa área nas próximas edições. A Prova Brasil tinha como critério para sua aplicação escolas da zona urbana e rural que tivessem no mínimo 20 alunos matriculados nas turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental, em 2017, a partir da publicação da Portaria de n. 564, de 20 de abril de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), esse público-alvo do Saeb é alterado, passando a ser exigido o quantitativo mínimo de 10 alunos por turma para sua aplicação. O que vai ampliar grandemente o número de escolas que terão o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado. Com as mudanças efetuadas na Anresc o Inep prevê que cerca de 7,4 milhões de estudantes realizem a Prova Brasil. No ano de 2017 empresas serão contratadas via licitação para realização da prova, que antes ficava a cargo do Inep, fortalecendo assim, o mercado educacional. A sua aplicação é realizada por um ator externo à escola. Além dos testes, são distribuídos também, um questionário a ser respondido pelo diretor da escola contendo questões sobre a escola, sobre ele e sobre o processo de ensino e outro questionário a ser respondido por uma pessoa que não faz parte

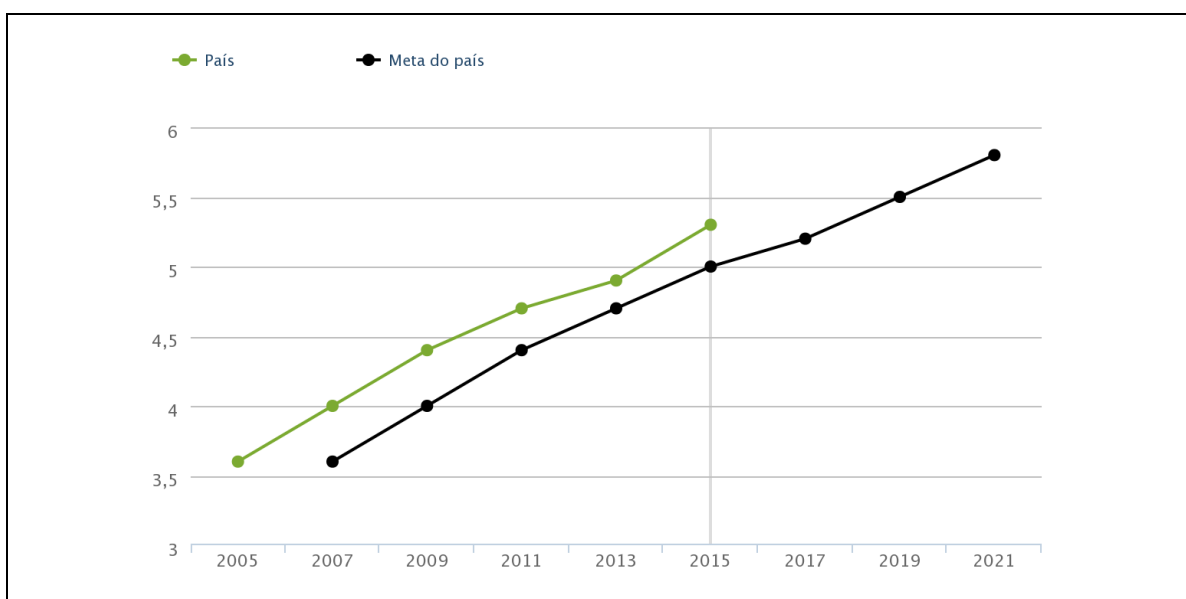
do corpo da escola para captar dados acerca da vida dos alunos como nível socioeconômico e capital cultural.

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) - trata-se de uma avaliação amostral que utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil, aplicada com a mesma periodicidade. Diferencia-se pelo seu caráter amostral e por atender uma população de estudantes que não atendem os critérios para participara da Proba Brasil. E seus resultados, diferentemente da Prova Brasil, não são apresentados por aluno e/ou escola, mas por região geográfica e unidade da federação. Também compõe o Saeb.

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - Trata-se de uma avaliação censitária que também compõe o Saeb e busca aferir os níveis de alfabetização e letramento nas áreas de Língua Portuguesa e matemática dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental com turmas que apresentem no mínimo 10 alunos. Tem por objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; e, Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Especificamente, nas turmas multisseriadas a aplicação será de caráter amostral já que, as turmas multisseriadas e as turmas de correção de fluxo escolar (compostas por alunos em distorção idade-série), não serão avaliadas. A ANA também traz informações sobre o nível socioeconômico dos alunos e sobre a formação docente da escola. A correção da prova é realizada pelo Inep.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)- Não é uma prova de avaliação externa, mas um indicador da qualidade da educação que tem como uma das bases para seu cálculo o resultado medida de desempenho dos alunos na avaliação externa, Prova Brasil, juntamente com dos dados do fluxo escolar, aprovação e reprovação dos alunos, obtidos pelo censo escolar. Constitui-se na atualidade a mais importante ferramenta para medir a qualidade da educação do Brasil, aqui entendida como “desempenho” dos alunos, resultados nas avaliações externas. A meta é que todas as escolas do país atinjam a média 6,0 em 2022. Essa média teve como referência o desempenho médio obtidos pelos países pertencentes a OCDE no PISA. Abaixo o quadro com a evolução do Brasil no IDEB desde sua primeira edição em 2005.

Gráfico 1 - Evolução do Brasil do Ideb no Brasil



Fonte: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) – trata-se de uma avaliação comparada, de caráter amostral, coordenada pela OCDE, sendo que em cada país participante existe uma coordenação local. No Brasil o Inep assume esse papel. Tem como público-alvo os alunos de 15 anos que estão matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental. A primeira participação do Brasil no Pisa deu-se no ano de 2000. Realiza-se a cada de três em três anos e seu foco de concentração são as áreas de língua Portuguesa, matemática e Ciências. Tem funcionado como um grande indutor e regulador de políticas educacionais dos países participantes ao produzirem indicadores a partir dos resultados dos testes.

Tabela 1 - Resultados do Brasil no Pisa desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática	-	356	370	386	389	377
Ciências	-	-	390	405	402	401

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>

Portanto, verifica-se nas atuais políticas uma grande tendência em utilizar as avaliações externas como mecanismo de fortalecer a gestão focada em resultados, um dos princípios do gerencialismo e do Estado Avaliador/Regulador, como também como elemento orientador das decisões políticas e como mecanismo de responsabilização dos atores. Libâneo et al (2012, p. 263) pontuam que a avaliação educacional nesse contexto pode estar a serviço tanto para o controle e regulação por parte do Estado, como também como mecanismo de introdução à lógica

do mercado na esfera educacional “visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como individualismo, meritocracia e desempenho”. Ademais, os resultados dessas avaliações tem se constituído no cenário internacional e nacional um indicador e uma medida de que os sistemas educacionais estão correspondendo às demandas postas pela globalização da economia e a flexibilização do capital. Quanto a essa questão, Duarte e Junqueira (2013, p. 169) sinalizam que,

As medidas sociais em curso tem, nas medidas de aferição da qualidade, função sociopolítica central. [...] É nesse contexto que a avaliação adquire maior centralidade, pois indivíduos consumidores buscam parâmetros de comparação de bens e serviços de que necessitam.

O PDE tem promovido grandes modificações na avaliação da educação básica, estabelecendo uma articulação densa entre avaliação, gestão e financiamento. Sendo concebida como principal instrumento de medir e direcionar a qualidade da educação no país, o PDE, concedeu um grande destaque e papel das avaliações externas em sua lógica operacional, como mecanismo de regulação, prestação de contas e responsabilização a partir da instituição, também pelo Decreto n. 6.094, do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como um dos eixos centrais do PDE. Ferreira (2009, p. 262) destaca que o Ideb é considerado como o “indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”, como também, segundo Scheider e Nardi (2014) um instrumento importante de prestação de contas sobre a qualidade da educação para todos os entes federados.

A primeira média do Ideb foi calculada em 2005, ano da aplicação de primeira edição da Prova Brasil, foi de 3,8 (três vírgula oito). Naquele ano os resultados evidenciaram um desempenho muito baixo dos alunos quanto à média nacional estabelecida como 6,0. Essa média foi definida tendo como parâmetro a qualidade aceitável dentro dos países que compõem a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, o Brasil tem como horizonte, que todas as escolas que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem atingir em 2021, ano do bicentenário da Independência do Brasil, a média 6,0 (seis) (Scheider e Nardi, 2013).

O conceito de qualidade adotado por esse indicador está diretamente associado ao desempenho nas avaliações externas, por critérios quantitativos, que passa ser o termômetro da melhoria educacional. Dessa forma, Scheider e Nardi (2013) atentam para o fato de que, o foco dado ao desempenho das redes, das escolas e dos alunos colocam sobre eles a responsabilidade de alcançar as metas traçadas quando ao alcance desse índice. As escolas passam a ser geridas

tendo como alvo o alcance das metas e resultados das avaliações externas, marginalizando as questões que tocam sua identidade e projeto educativo de escola. Destarte, os autores também criticam a concepção de qualidade aqui aplicada, pois para eles,

As avaliações padronizadas são utilizadas como único fator tato para a tomada de decisões como para a responsabilização, sem que sejam consideradas demais variáveis que intervêm na conquista da tão desejada qualidade, tais quais as condições intra e extraescolar (Scheider e Nardi, 2013, p. 35).

O Ideb é um índice cuja média é calculado a partir dos dados desempenho obtidos pela Prova Brasil e os dados de rendimento escolar, aprovação e reprovação, obtidas via censo escolar. Dessarte, para que todos os municípios, estados e Distrito Federal assumam a responsabilidade em promover a qualidade da educação nesses moldes, considerando as desigualdades educacionais do país, considerando que tem escolas que tem médias inferiores a 2,0 e escolas que já ultrapassaram a média prevista para 2021, o INEP traça metas de forma individualizada para cada esfera administrativa e unidade escolar. E o MEC procura dar atendimento e assistência técnica e financeira às escolas que apresentam os casos mais críticos, como bem descreve o documento norteador do PDE.

O Ideb permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos. O escopo é atender imediatamente os 1.242 municípios e as 7.085 escolas com os mais baixos indicadores e, em curto prazo, todos os que estejam abaixo da média nacional. (Brasil, 2007c, p. 23).

Assim, os municípios ao aderirem o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, também tem a obrigação de realizar a Prova Brasil. O conjunto dos artigos do Decreto n. 6.094 revelam uma preocupação muito grande com os mecanismos que fortaleça o compromisso dos municípios e das escolas com a avaliação externa, como também com a responsabilidade em atender o cumprimento do que foi pactuado no PAR sob implicação de medidas previstas na legislação e nos termos de convênio e cooperação. Para tanto, o PDE prevê mecanismos de acompanhamento e controle das ações e das metas, como a criação de Comitês, conselhos, relatórios, publicização de resultados e acompanhamento técnico pelo próprio MEC. Segundo o PDE (Brasil, 2007c, p. 24) “Esse padrão de relacionamento requer instrumentos jurídicos que permitam um novo regime de colaboração. Um compromisso fundado em diretrizes e consubstanciado em

um plano de metas concretas, efetivas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação.” Desse modo, para a elaboração e monitoramento das ações planejadas do PAR, o MEC disponibilizou um sistema virtual intitulado *Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec)*. Também cabe aos entes federados, como orienta a 28ª diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criar um comitê local para acompanhar e avaliar as implementação e desenvolvimento das ações do PAR no âmbito local, principalmente o atingimento das metas do Ideb.

O Plano Nacional de Educação aprovado para a década de 2014 à 2024, também traz no seu bojo um forte apelo à avaliação educacional, dando ênfase, através do Saeb, as avaliações externas e ao Ideb. Para Bandeira (2015, p. 1) há no PNE “uma grande ênfase nos exames de rendimento escolar, na divulgação de seus resultados, na abrangência e nos responsáveis pelo cálculo e aplicação dos exames”. O Plano também aponta para a relação direta entre a melhoria da qualidade da educação básica e às medias do Ideb, propõe a criação de uma base curricular nacional comum articulada de forma articulada com as avaliações externas em termos de “definições de objetivos de aprendizagem para cada nível/série que serão medidos ao longo da vigência do PNE” (ibidem). Segundo a autora o PNE ainda prevê a construção de um conjunto de indicadores de avaliação institucional com dados mais qualitativos sobre o contexto educacional das escolas, alunos, gestão e profissionais da educação em busca de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade a ser tomados como referência para toda a educação básica. Observa-se também no texto do Plano, a adoção dos princípios de accountability quando propõe a bonificação de professores de acordo o desempenho nas medias do Ideb, como ao propor, “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (idem, p. 3).

Diante do exposto, podemos afirmar que, a lógica das avaliações externas e principalmente a emergência do Ideb como carro-chefe do PDE e o grande indutor de políticas tem levado a muitos estados e municípios a implantarem sistemas próprios de avaliação e de gestão escolar que tenham como foco o Ideb e a responsabilização dos sujeitos escolares por essa tarefa. Temos como exemplos dos sistemas implantado no Estado de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, dentro outros, cujo foco tem sido promover em suas instâncias formas de regulação educacional que atendem o conjunto de políticas, objetivos e metas educacionais estabelecidas pelo poder central, considerando a forte relação estabelecida entre avaliação, financiamento e gestão, bem como o dever assumido ao aderir ao Plano de Compromisso e Metas todos pela Educação.

Temos assistidos nos governos seguintes, da Presidenta Dilma (2011 a 2016) e de forma mais contundente do Presidente Temer (2016 até o presente momento), a mesma lógica de condução das políticas educacionais, assentada na austeridade fiscal, modelo gerencial de gestão e a centralidade da regulação via avaliação externa, ou seja, “A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção” (Waldow, 2014, p. 2).

Em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da República, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*, estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretendeu a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. Em relação à Presidenta Dilma, houve um grande investimento na educação tecnológica e profissional, com a abertura de vários Institutos de Educação Profissional no país. Para Waldow (2014) o Pronatec foi um das mais importantes políticas desse Governo, implicando a reformulação Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM's). De acordo com Waldow (2014), a grande crítica tecida a formação profissional está na sua subordinação à lógica de mercantilização imposta pelo capital e por um currículo centrado na competência.

Outra importante iniciativa do segundo mandato da Presidenta Dilma foi à proposta de *Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional*, que traz como pontos centrais à constituição de uma Base Comum Curricular Nacional, avaliações externas como indutoras de políticas e o foco no papel do diretor escolar e professores através da formação inicial e continuada e a avaliação docente, com a instituição da Prova Nacional Docente. No documento, *Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional*, há uma forte inclinação a perspectiva de *accountability* ao estabelecer um sistema de incentivos a escolas e a seus diretores como: premiação pelo alcance de metas de desempenho. Em relação à Educação do Campo especificamente, a *Pátria Educadora*, recebeu críticas contundentes principalmente, pelo seu alinhamento à lógica empresarial, da produtividade do capital. Análises feitas por Taffarel e Munarim (2015) revelam que a proposta da Pátria Educadora caminhava na direção em atender política econômica altamente “destrutiva das forças produtivas do Brasil”, por estarem alinhada as forças produtivas do capital e não a uma lógica de qualidade e democratização como propõe seu texto, principalmente pelo austero ajuste fiscal imposto pelo Governo Dilma que atingiu diretamente a educação, e especificamente a escolas do campo, ampliando número de

escolas fechadas, quase 40 mil unidades na última década, segundo o Inep. Dentre outras razões, o quadro atual de fechamento das escolas do campo, pode ser justificado também pelos constantes cortes orçamentários na área educacional, apesar do Fundeb. Contradição que os autores expressam no seguinte questionamento:

O *slogan* do governo federal “Pátria Educadora” está em prática e nos resta perguntar: que educação é esta que nos coloca submissos à lógica perversa do capital e à sua irracionalidade com lucros, lucros e mais lucros em detrimento da vida humana digna e de um projeto de nação que supere o capitalismo? Que educação é essa que exige da classe trabalhadora que pague o ônus de uma crise que não foi ela que gerou? (Taffarel e Munarim, 2015, p. 43).

Em agosto de 2016 a Presidenta Dilma sofre um processo de impeachment, em o Vice-Presidente, Michel Temer assume a Presidência da República do Brasil. Desde então, este governo tem empreendido uma linha de gestão conservadora e neoliberal, de austero ajuste fiscal, voltada para as forças produtivas, empresariado e o mercado. As primeiras medidas tomadas pelo então Presidente Interino Michel Temer, ao assumir a presidência da República, foi extinguir todos os órgãos do governo que asseguravam as políticas em torno da diversidade e inclusão social, nesse bojo, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), considerado pelos setores progressistas e movimentos sociais uma importante espaço de diálogo e proposição de políticas em torno da cidadania, inclusão e garantia dos direitos sociais às populações historicamente marginalizadas como, os camponeses, os quilombolas, os indígenas, etc. O que atingiu diretamente o projeto nacional Por uma Educação do Campo, uma vez que, a maioria das políticas, programas, projetos e ações em torno da Educação do Campo, eram advindas da Secadi.

Outro ataque às políticas e consolidação da Educação do Campo promovido pelo ajuste gerencial, principalmente no que tange às questões em torno da Reforma Agrária, foi à extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrária (MDA). Para o MST o MDA constitui-se uma base política importante que ajudou nos processos de conquistas e avanços das políticas agrárias, principalmente aquelas voltadas ao pequeno agricultor e para a agricultura familiar. Ainda, segundo o movimento o MDA é marco de luta contra a violência no campo, um espaço de afirmação das minorias e de representatividade política das populações rurais. Sua extinção marca um verdadeiro retrocesso na luta pela terra e no processo de educação de qualidade a ser ofertada às populações camponesas, considerando que este Ministério respondia por projetos e programas importantes

para a fixação do homem no campo, a partir de ações que propicia a qualidade de vida no campo, combatendo assim o êxodo rural.

Assim, frente a esse quadro instalado desde 1990, inicialmente como governo de FHC, Jesus (2015, p. 170) afirma que

Esses Governos foram marcados pela consolidação da política neoliberal que propõe, entre muitas de suas estratégias, uma reorganização profunda no papel do Estado e em suas relações com a sociedade civil. Desse modo, a educação desse período é concebida obedecendo aos mesmos critérios do capital, tendo em vista o avanço da mercantilização da educação brasileira em todos os níveis.

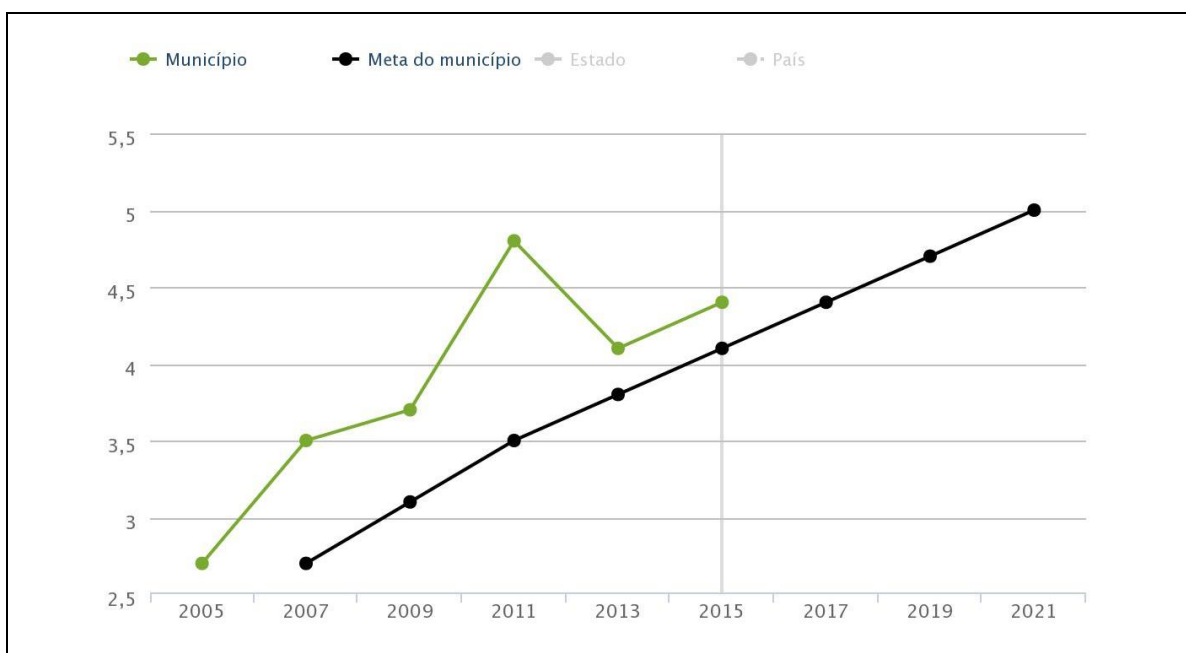
3.4.4 A organização da escola como ambiente de aprendizagem: o *Índice Guia* e a avaliação de desempenho

O impacto dessas políticas de regulação dá-se em todos os níveis da federação. Dentro dessa conjuntura, o sistema municipal de ensino do município investigado nessa tese, além dessas políticas educacionais do MEC, adotou em março de 2010, através de sua Secretaria Municipal de Educação (SEC), uma política local de cunha regulador e gerencialista, uma política local de regulação educacional intitulada *Compromisso de Gestão* através do *Índice Guia de Avaliação de Desempenho*, uma tecnologia gerencial criada por João Batista Mares Guia, sociólogo brasileiro, ex-Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais (1995-1998), agora consultor educacional de várias secretarias estaduais e municipais de Educação no Brasil, pela *Mares Guia e Rennó – Consultoria em Educação e Planejamento*. Mares Guia atuou como consultor junto à Secretaria Municipal de Educação estudada de 2010 até meados de 2012. É o idealizador do programa *A Organização da Escola como Ambiente de Aprendizagem*. Trata-se de uma política de *accountability* centrada num contrato de gestão firmado entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação em torno de metas definidas previamente pela SEC. Um dos objetivos desse contrato de gestão tem como foco aumentar a média do Ideb do município promoveu um grande impacto na gestão do trabalho pedagógico na sala de aula, ou seja, nas formas de produzir a organização escolar, desde nível macro, até a organização do micro, o trabalho pedagógico em sala de aula (Hypólito, 2010).

Depois da implantação do Índice Guia, a SEC da localidade estudada passou a trabalhar tendo como foco elevar a média do Ideb. Todas as ações promovidas por esta política teve como foco melhorar o desempenho dos alunos e conseqüentemente elevar a média do Ideb. Buscando

também associar o desempenho docente com foco em resultados e desempenho dos alunos ao Plano de Cargos e Salário. Foi promovida uma verdadeira reforma gerencial no âmbito da SEC, com formas de gestão descentralizadas, via contratos de gestão entre este Órgão Municipal de Educação e as escolas, foco na figura do diretor como liderança da equipe escolar, competitividade e ranqueamento entre as escolas, publicização para toda comunidade num mural, fixado no interior da escola, dos resultados das taxas de aprovação e reprovação dos alunos nas avaliações da escola e nas avaliações externas, bem como a média do Ideb da escola. Controle e regulação da gestão do trabalho pedagógico da escola e principalmente sobre a ação didática do professor no processo ensino-aprendizagem, a partir de mecanismos de controlo e monitoramento como: a supervisão direta da coordenação pedagógica sobre a efetivação dos planos de aula e a utilização do portfólio do professor como instrumento de controle.

Gráfico 2 - Evolução do Ideb no município estudado, 2005-2015



Fonte: <http://www.qedu.org.br/>

A análise da figura acima revela que a média do Ideb do município cresceu desde a primeira edição em 2005, quando obteve a 2,6 pontos. Desde então a Secretaria Municipal de Educação veio trabalhando num sentido de melhorar a qualidade da educação do município investindo em várias ações como formação dos professores (inicial e continuada), organização administrativa da secretária e das escolas, melhoria da merenda e transporte escolar, atividades culturais no turno oposto, projeto de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, etc. Aliado a

essas iniciativas, como já mencionei, em 2010 implanta a política gerencial “A Organização da Escola como Ambiente de Aprendizagem”, que teve grande foco em melhorar o desempenho do município nas avaliações externas através da lógica da performatividade da escola e dos professores. O gráfico revela que em 2011 o Ideb do município atingiu a média do município prevista para 2021, atingindo a posição de 18^o no *ranking* do estado da Bahia. Em 2010 e 2011 foram os anos que essa política teve se ápice de atuação no município.

Especificamente sobre o Índice Guia percebemos de forma assistemática que essa política impôs muitas responsabilidades à gestão escolar e principalmente aos professores das escolas, pois ela está ancorada na lógica do modo de gestão gerencialista. Esse modelo para Hypólito, Vieira & Leite (2012, p. 07) “tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar”.

Em 2013, a nova gestão municipal eleita, extingue a política implementada pela gestão anterior “A Organização da Escola como Ambiente de Aprendizagem” e não consegue, de forma imediata, construir outro referencial para orientar a ação das escolas. Por falta de um direcionamento muitas das ações da política anterior sobreviveram e continuaram a ser utilizado na condução da gestão do pedagógico das escolas como, por exemplo, o portfólio do professor, a matriz de referência curricular, etc. Ademais, a gestão e os professores foram subjetivados pela lógica do *Índice Guia*, e, mesmo com sua ausência, continuaram a efetivar práticas dessa política gerencial.

Em 2013 a média do Ideb caiu consideravelmente, de 4,8 para 4,1. Essa queda teve uma repercussão política e pedagógica muito grande no município, já que desde sua primeira edição, vinha seguindo uma linha ascendente no ranking educacional. A análise do IDEB da rede municipal de estudada, nos anos iniciais do ensino fundamental demonstra que no ano de 2005 o índice era de 2,6 e em 2015 atingiu 4,1 e a meta para 2021 é de 4,8. Observar-se, porém um decréscimo entre 2011 e 2013 de sete décimos percentuais.

Os professores e o sindicato acusaram nova gestão de não oferecer as condições mínimas de qualidade educacional, o que justificaria a queda do IDEB e em posição oposta a gestão municipal culpabilizou os professores pela quando da média afirmando que a gestão oferecia todas as condições para um ensino de qualidade. Esta declaração dada num encontro de formação pedagógica dos professores municipais e na rádio local provocou muito constrangimento por parte dos professores, levando o sindicato dos docentes, a APLB Sindicato, a emitir uma nota de repúdio

às colocações feitas pela gestora municipal. Em 2015 atingiu 4,4. Porém, ainda está distante de alcançar a média estabelecida pelo MEC de 6,0, a ser atingida em 2021. Identificamos também, no Plano Municipal de Educação do município ao qual pertence à escola e professores investigados, uma ênfase muito grande na regulação pela avaliação externa.

O município vem participando das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica através da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e da Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA) o que tem proporcionado averiguar as habilidades e competências adquiridas e não adquiridas a fim de criar estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades. (Plano Municipal do Município investigado, 2015, p. 68-69).

Meta 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Secretaria Municipal de Educação, 2015, p. 110).

As considerações tecidas até aqui enfatizam para uma nova organização dos sistemas escolares, estritamente alinhados as premissas que sustentaram a reforma do Estado, assentada na lógica do mercado e na Nova Gestão Pública, o gerencialismo. Buscou se implementar ações gerenciais na perspectiva de modernizar a administração pública estatal a partir de suas instituições, através de iniciativas de cunho gerencial, voltadas à modernização do aparato burocrático do Estado.

Nesse sentido, Cabral Neto e Rodriguez (2008, p. 15) vão sublinhar que os eixos das reformas nessa conjuntura foram desenhados tendo como foco “os intensos processos de descentralização, a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e da valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino”. Cabral Neto e Rodriguez (2008, p. 33) prosseguem afirmando que as reformas educacionais dentro da lógica neoliberal criaram uma cultura organizacional baseada num novo paradigma organizativo proposto para o Estado e para o setor público que fez emergir “novas formas de regulamentação/regulação da ação educativa”, que contestam o modelo de organização estatal-burocrático e apontam formas gerenciais, o *gerencialismo*, como aquelas mais indicadas a gestão dos sistemas de ensino, assim os autores destacam a *regulação* representa o aspecto crucial “para o novo patamar de gestão dos sistemas”.

Para Akkari (2011), considerar as reformas promovidas pelas políticas educacionais como uma mera estratégia de descentralização e desregulamentação, seria um equívoco, pois para o

autor trata-se na verdade de um processo de “rerregulamentação”, já que para o autor, a presença do Estado no controle dos serviços públicos ainda se efetiva sob novas formas de controle (Akkari, 2011, p. 19).

Souza (2010, p. 91) enfatiza as teses educacionais que viam a educação como investimento na conjuntura das reformas foram substituídas por teses que concebem a educação como um “capital técnico”, que associadas ao paradigma econômico neoliberal propõe para a educação “novos modelos de gestão e novas prioridades”. O autor destaca que as orientações dos organismos internacionais propostas em suas diretrizes para orientar as Reformas do estado e do setor Educacional, portanto, a regulação educacional constam os seguintes objetivos: a) Melhoria da eficácia da atividade administrativa; b) melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das despesas públicas; d) aumento da produtividade na Administração do Estado” (Souza, 2010, p. 92). Nessa perspectiva o gerencialismo, ao buscar manter e controlar os padrões de qualidade, constitui-se como a base de controle da qualidade na educação.

Consideramos que, a reforma de cunho neoliberal e gerencial do Estado Brasileiro impacta de forma substancial no âmbito das políticas públicas educacionais que passa a regular a instituição escolar e seus atores ao atendimento da lógica da gestão gerencial, Ball (2011) vai afirmar que o que está posto nesse processo de transformação social é, primeiro, a mudança nos modos de regulação e, segundo, a formação de novas subjetividades profissionais.

3.4.5 Políticas educacionais e a regulação do trabalho docente

Tardif e Lessard (2011) pontuam que o trabalho material historicamente esteve na base das sociedades industriais modernas, sendo, portanto, a grande referência para se pensar o trabalho enquanto atividade humana e as relações de produção dela derivadas, como também, a própria configuração social, já que nessa perspectiva o sistema produtivo é considerado como o coração das sociedades e das relações sociais. Porém, com as transformações provocadas pela globalização, mundialização do capital e as novas formas de produção capitalista assentadas na acumulação flexível e na economia do conhecimento, em que este tem o papel central no processo de acumulação capitalista, constituindo-se o próprio capital, novas configurações também são colocadas e alteram as relações de produção, bem como a natureza do trabalho, abrindo janelas para se pensar o trabalho, e especificamente o trabalho docente, para além de sua configuração tradicional.

Para Tardif e Lessard (2011), o trabalho docente foi historicamente concebido como um trabalho periférico, de terceira categoria, improdutivo, lento e oneroso. Dentro dessa concepção, o professor sempre foi considerado um profissional improdutivo. Porém, no contexto das reformas educacionais promovidas, o conhecimento passa a ser concebido como vetor das transformações sociais, exigindo-se um novo tipo de trabalhador. A educação passa a ser amplamente requisitada nessa conjuntura e o trabalho docente assume uma centralidade, sendo considerado como conceito-chave para compreender essas novas transformações e suas implicações no sentido e finalidade da educação escolar.

Destarte, a função social do professor foi intrinsecamente articulada com a nova sociabilidade do capital, em que o conhecimento científico representa a mais importante força produtiva do capitalismo contemporâneo, sendo os professores requisitados como protagonistas, nesse projeto, para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado, para atender as exigências dessa nova formação do trabalhador competente e consumidor exigente, como bem situa Silva, M. E. P. (2004, p. 1),

Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial. [...] Seja para legitimar as políticas de mercado e fragmentação social, seja para desmistificá-las. Assim é a função docente, prática social histórica, em permanente transformação.

A centralidade em torno dos professores reside no fato de que, no contexto da reforma, eles são considerados como os protagonistas pela implementação no interior da escola do ideário da reforma e na formação da visão de mundo das novas gerações, uma tarefa de impossível realização sem a categoria docente, principalmente quando consideramos o seu tamanho quantitativo e seu alcance em termos de ocupação espacial.

Segundo Neves (2013), esse expressivo contingente reveste-se de uma importância capital, relevante, tanto para a conformação técnica, ética e política das novas gerações, como para a formação profissional destas. Assim, a autora assegura a importância dos professores, já que, “[...] para construção e consolidação de qualquer projeto político- -social na atualidade brasileira, quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações” (Neves, 2013, p. 2).

No Brasil, de acordo com Neves (2013), em virtude dessas novas imposições oriundas da reformas empreendidas a partir da década de 1990, os professores assumiram o papel estratégico

de coadjuvantes no processo de expansão e integração do mercado brasileiro, na formação de quadros profissionais que garantam a competitividade necessária, atualmente demandada pelo cenário internacional. A autora ainda destaca o papel dos professores na disseminação dos valores hegemônicos atuando como um importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia, ou seja, um agente responsável por garantir a homogeneidade e efetivação dessa pedagogia no interior da escola.

A adoção da lógica mercantil na dinâmica escolar fez emergir, “mecanismos que ampliam o grau de gerenciamento, ou melhor, de controle sobre a produção do trabalho docente” (Oliveira e Fonseca, 2005, p. 57). Hypólito et al (2012) sublinha que o modelo de gestão gerencialista espelha-se nas práticas gerenciais dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho. Para os autores, “o modo de gestão gerencialista tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar” (op. cit., p. 07) e principalmente no cotidiano do trabalho em sala de aula, afetando profundamente o trabalho docente.

As políticas educacionais da atualidade tem um rebatimento direto na identidade docente, justificando-se na crise vivida pelos professores; estes precisam ser *re-trabalhados* (Ball, 2002), para dar conta das mudanças promovidas ali pela regulação pós-burocrática na organização do trabalho escolar. Na regulação burocrático-profissional o professor gozava de certa margem de autonomia individual e coletiva para gestar seu trabalho pedagógico no interior da escola, pois, segundo Maroy (2011, p. 25), nessa perspectiva, o professor era portador de “uma autonomia fundada sobre sua especialização e seus saberes profissionais”, o que para o autor, permite aos mesmos maiores possibilidades de fazer “manobras” e “controlar” a conduta individual do seu trabalho, pois além de ser dotado de um dever moral do ofício da profissão, tem também a missão de “socializar as futuras gerações” (Maroy, 2011).

Na concepção de Shiroma (2004, p. 114), nessa conjuntura, novos papéis e subjetividades são construídos, tornando os professores verdadeiros “empreendedores” das reformas, sendo constantemente submetidos às “avaliações periódicas e comparações de seu desempenho”. Dessa forma, para a autora, uma nova e invisível *pedagogia de gestão* é implementada com novas formas disciplinares no universo educacional, tendo como cerne a eficiência, produtividade e a competição, em que “o trabalhador se sente responsável, e ao mesmo tempo, [...] comprometido e pessoalmente empenhado na organização escolar. Trata-se de uma cultura organizacional que promove a individualização e a destruição de solidariedades”.

Para Contreras (2002) o trabalho do professor tem se reduzido a uma rotina diária de sobrevivência, marcada pela busca constante de dar conta das inúmeras tarefas que ele tem que realizar no interior da escola no sentido de dar resposta às demandas que lhes são atribuídas, promovendo processos de *degradação do ofício*. Esse processo gerou outro, denominado por Contreras (2002) de *desqualificação profissional*, marcado pela deslegitimação dos saberes dos professores, supervalorização e legitimação dos saberes gerados por especialistas, *experts* em políticas e supervisores externos, contribuindo para a divisão social do trabalho no interior da escola, estabelecendo quem define e quem executa, contribuindo para a perda crescente de autonomia sobre seu trabalho no sentido de gestá-lo, favorecendo a atuação dos agentes externos e do conhecimento baseado em evidências. O processo de desqualificação docente, segundo o autor, a partir do questionamento dos seus saberes, conhecimentos e competências para gerir a organização do trabalho pedagógico no interior da escola, deu margem a novas formas de *requalificação*, assentadas no discurso de *profissionalização docente*, compreendida no contexto das reformas como aquisição e certificação de competências para o exercício da docência.

Nessa lógica, a identidade, o status profissional do professor, um *tipo ideal de docente* (Shiroma e Evangelista, 2004), estão diretamente associados à aquisição de competências profissionais definidas externamente, tendo como parâmetro um conhecimento especializado produzido por um grupo de *experts*, e que no contexto das reformas tem sido articulado à ideologia neoliberal em que,

Diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. Ressalta-se a necessidade de conhecimento especializado para atender demandas da complexificação da sociedade moderna. As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e Estado. A profissionalização foi proposta nos projetos para a América Latina como forma de adequar os professores supostamente desqualificados e desprovidos de competências às demandas da reforma (Shiroma e Evangelista, 2010, p. 1).

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004), a lógica da profissionalização tem assumido uma centralidade nas políticas educacionais em diferentes países, em virtude, sobretudo, da regulação transnacional exercida pelas agências e organismos internacionais, sendo considerada pela autora como uma das políticas de regulação sobre a gestão e trabalho docente, exigindo do professor o desenvolvimento de um *senso de gerência*. Destarte, a profissionalização seria uma

espécie de estratégia para introduzir no campo educacional sistemas de racionalização do ensino, visando a homogeneização das práticas e, sobretudo, enfraquecimento de movimento divergentes a esta lógica, atenuando os conflitos. Portanto, a ênfase na profissionalização do professor está intrinsecamente relacionada às novas formas de controle do capitalismo e do Estado sobre o magistério.

Para Oliveira (2005), a reforma educacional “força” para uma mudança na natureza e definição do trabalho docente, implicando com que as formas clássicas de atividade docente, reconhecidas socialmente, sejam, segundo Duarte e Augusto (2007, p. 9), “atropeladas por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão”. De acordo com a Oliveira (2005, p. 769), “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Dessa forma, Hypólito (2010, p. 1346) coloca que,

[...] nem mesmo ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando programas de intervenção pedagógica que prescrevem não só somente os conteúdos e materiais de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos.

Os novos modelos de regulação levam os docentes a “expressarem um sentimento de fragmentação identitária relacionada às tensões entre as expectativas oficiais, enquanto suas concepções pessoais sobre o ofício acentuam as dimensões afetivas e emocionais da atividade docente” (Maroy, 2008, como citado em Silva e Lages, 2011, p. 8). Ademais, para Gisi e Eyng (2008, p. 122),

Se a preocupação dos professores centrar-se tão somente no “como fazer”, no contexto da formação inicial e continuada e da re-estruturação do trabalho escolar, internalizando uma função meramente técnica, então sim, as reformas terão obtido êxito na reconfiguração da identidade profissional do professor de educação básica.

Bolson (2012), ao pesquisar sobre as práticas de desempoderamento docente da ação na escola no contexto atual, marcado por políticas de regulação, evidenciou que há uma processo de descontextualizarão do fazer pedagógico, precarização na formação docente, o crescimento de processos de burocratização do ensino que sobrecarregam os professores no exercício docente, um processo constante de desvalorização docente decorrente de processos que tem cada vez mais

subtraído o poder do professor frente as questões de seu trabalho, o que a autora denomina de *desempoderamento docente*. Conceitua desempoderamento docente como “a ausência ou pouca valorização dos saberes docentes, tendo por consequência a escassez de processos autônomos presentes na realidade escolar” (2012, p. 3).

A autora, utilizando o pensamento de Foucault (1995) e Contreras (2002), enfatiza que o poder do professor é elemento integrante de sua profissionalidade, como também constitui-se elemento indispensável para a garantia da autonomia e empoderamento do professor. Para Bolson (2012), o conceito do poder do professor está associado ao conceito de professor como aquele que está habilitada a exercer a atividade de ensino, e esse poder é construído pelos professores no contexto escolar, numa relação estabelecida entre os saberes docentes e práticas de autonomia. Por isso a autora afirma que a autonomia docente é algo relacional, uma prática em permanente construção. Outra questão destacada por ela, se refere à construção da identidade docente nos processos de formação muitas vezes marcados pela centralidade das questões metodológicas e técnicas, afetando diretamente o exercício da docência, do poder e autonomia docente, e de assunção da identidade do professor enquanto um intelectual. Desse modo, a autora destaca que a situação do professor na atualidade tem sido marcada por práticas de desempoderamento docente e por questões que tem afetado sua identidade, como:

[...] os processos descontextualizados do fazer pedagógico, e de certo modo ainda precários de formação de professores que vem sendo implementados sobre os docentes; a construção da identidade docente ainda vinculada sobremaneira a um ofício de subordinação (primeiro à Igreja e, desde finais do século XIX, ao Estado); a instituição escolar sendo posta em cheque na contemporaneidade, pois encontra barreiras para ensinar tudo à todos ao mesmo tempo, o que era seu papel quando do seu surgimento; o crescente processo de burocratização do ensino, estritamente ligado à implementação de políticas públicas que sobrecarregam os docentes no exercício de sua profissão; e por fim, a existência de uma sociedade moderna efêmera e descartável, em que a vida e a sociedade mudam constantemente, gerando sobremaneira crises, inseguranças e medos (Bolson, 2012: 2).

Bolson (2012) ainda enfatiza o poder sutil e sedutor das atuais políticas educacionais que tem levado os professores a assumirem de forma irrestrita as orientações, as formas de regulação dessas políticas, contribuindo assim para um certo conformismo diante da situação em que se delinea o trabalho docente na atualidade, bem como o enfraquecimento das formas de resistência dos professores frente às determinações dessas políticas. E por fim, destaca que o exercício docente tem sido atravessado pelo individualismo e solidão, impedindo a prática do diálogo, cooperação e reflexão coletiva, deixando-os mais vulneráveis às inferências do poder político central.

Portanto, ela sublinha que a valorização da docência implica a garantia de processos de autonomia, entendida por ela como a capacidade de tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática. Por isso, a autora insiste na necessidade de que se “instale entre os docentes a capacidade de reflexão em grupo, a instauração efetiva de um processo coletivo capaz de regular ações, juízos e decisões sobre o ensino” (Bolson, 2012, p. 14).

Quanto à questão das políticas educacionais e do trabalho docente, Oliveira, Jorge & Silva (2011, p. 2), ao analisar a relação entre trabalho docente e as reformas educacionais, com ênfase nas políticas de avaliação externa, como o Ideb, destaca a centralidade que as avaliações externas tem assumido nas reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990, principalmente pela sua associação à aferição da qualidade da educação ofertada pelo setor público, bem como pela introdução da lógica de mercado no setor educacional. Para a autora, as avaliações externas tem se constituído como peça central de regulação educacional e tem focado a gestão do pedagógico no produto em detrimento aos processos, como destaca “[...] a qualidade da escola passa ser medida pelos processos avaliativos que verificam somente o produto da sua ação, em detrimento do processo ensino-aprendizagem” (Oliveira, Jorge & Silva, 2011, p. 3-4). Ainda, ressalta sobre a competição entre escolas por ranking e resultados em torno dessas avaliações, justificado pela associação direta entre financiamento da educação e desempenho nas avaliações. Destarte, segundo a autora, o professor, nesse contexto, assume o papel de protagonista principal pelo desempenho da escola, sendo responsabilizado pelos êxitos e fracassos. Enfatiza também o atual modelo de compreender o desempenho dos alunos a partir do modelo interpretativo denominado *escola eficaz*, que ao focar os processos internos na determinação da eficácia escolar, coloca o professor como uma variável importante a ser considerada sobre o efeito escola.

Nesse contexto, o papel da escola muda, sendo a ela atribuído mais funções para além do ato de ensinar, fazendo com que os professores tenham um acúmulo de funções como participar ativamente da gestão da escola, responsabilizar-se por resultados e desempenho da escola, construir projetos, atrair investimentos para escola, aproximar a escola da comunidade, etc., construindo uma nova divisão social do trabalho no interior da escola, re-configurando também a identidade docente, fazendo do professor um profissional "multifuncional" e "polivalente" (Duarte, 2008, como citado por Oliveira, Jorge & Silva, 2011, p. 12). Como conseqüência, há um processo de intensificação e precarização do trabalho docente em virtude das constantes exigências sociais em torno dessa nova expectativa gerada em torno da escola e do trabalho do professor, sem que condições necessárias ao trabalho de qualidade frente a essas novas demandas sejam garantidas.

O não atendimento dessa expectativa social tem gerado, de acordo com Oliveira, Jorge & Silva (2011), um *mal-estar docente*, devido ao novo papel que lhe é atribuído, protagonista e agente central da escola, mas sem autonomia para o exercício do cargo.

As mudanças promovidas pelas reformas e pelas atuais políticas públicas tem imprimido à organização escolar, segundo Oliveira (2011a), uma maior flexibilização nos processos de organização, gestão escolar e curricular e ao mesmo tempo, de forma paradoxal, um processo de centralização desses mesmos processos decorrente das avaliações externas, que tem assumindo a função de um importante instrumento de regulação sobre o trabalho do professor, re-configurando o trabalho docente, repercutindo sobre a organização escolar, responsabilizando professores e alunos pelo desempenho,

Esses exames reduzem, na maioria das vezes, a qualidade, a medida de desempenho, a proficiência, em um campo de indefinições do que merece ou não ser ensinado e aprendido. Essas avaliações, apesar da pouca clareza que comportam, têm sido tomadas como referência maior não só para a determinação dos destinos dos alunos mas, sobretudo, para a definição de políticas que atingem diretamente a escola e os docentes. [...] . Tais políticas expressam uma regulação direta sobre o trabalho docente, vinculando diretamente o resultado da avaliação à remuneração dos mesmos e indiretamente responsabilizando os docentes pelo desempenho dos alunos. (Oliveira, 2011a, p. 30).

Oliveira (2011a), ao abordar sobre a nova regulação de forças no interior da escola como da profissionalização do professor, cujas relações vão definir as formas de inserção, permanência e progressão da vida profissional desses sujeitos no contexto de sua profissionalidade e na conjugação de elementos como formação, carreira e avaliação que os novos processos de regulação da carreira docente vão se operar. Tomando como base o pensamento de Fanfani (2005), Oliveira (2011a, p. 26) sublinha que as reformas educacionais na América Latina, nas últimas décadas, afetaram o trabalho docente em termos de,

[...] a ampliação quantitativa da profissão docente; a crescente heterogeneidade do trabalho docente; os crescentes graus de desigualdade entre os docentes; a deterioração das recompensas materiais e simbólicas; e crescentes consequências no plano subjetivo.

Para a autora, as novas formas de regulação das políticas educativas voltam-se para o fortalecimento da autonomia das escolas, colocando os professores como centro desse processo. Assim a autonomia docente torna-se sinônimo de autorresponsabilização dos professores frente às questões da escola como um todo; desse modo eles passam a responder diretamente pela gestão.

Destarte, para Oliveira (2011a, p. 33) a escola é impelida a atender a essas novas determinações, de modo a “enquadrar múltiplas sociabilidades que ali se constroem entre professores, alunos e funcionários.

Oliveira (2011a) complementa que apesar dessas novas exigências atribuídas ao professor, não são oferecidas aos mesmos as condições objetivas e subjetivas de trabalho para que eles possam responder a essas demandas com dignidade, contribuindo assim para "uma crise de dignificação da profissão docente", cuja conseqüência mais drástica são os efeitos e ameaças á sua profissionalização.

Observa-se entre os docentes o sentimento de desvalorização e perda de status e autoridade profissional [...]. Em muitos casos, tal sentimento tem relação direta com os processos de avaliação externa que acabam retirando desses profissionais a autoridade para responder pelo resultado de seu trabalho e ter o respeito e aceitação pública pela sua expertise, o que é ainda reforçado pelos meios de comunicação ao divulgarem esses resultados como verdades óbvias e inquestionáveis denunciando a incompetência profissional dos docentes. (Oliveira, 2011a, p. 33).

Oliviera (2011b) diz que as atuais políticas educacionais tem colocado o magistério no centro de suas preocupações no sentido de que os docentes possam responder da melhor forma as demandas colocadas às escolas, bem como é colocado sobre a melhoria da qualidade da Educação Básica. Ainda pontua que o foco nas avaliações externas respondem por uma regulação de nível transnacional em que as políticas baseadas em conhecimento e as experiências exitosas em educação tem sido uma tônica.

O trabalho do professor está estritamente ligado à dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem, portanto, intrinsecamente relacionado a tudo aquilo relacionado ao processo. Defendemos aqui que o professor é o gestor do trabalho pedagógico, enquanto intelectual, dotado de certa autonomia e capacidade de reflexão crítica sobre seu trabalho, organiza-a a partir do conjunto de saberes e conhecimentos profissionais construído por ele, individual e coletivamente, no seu próprio processo de construção enquanto professor.

Para Ferreira (2008), o pedagógico está relacionado a toda prática na escola cuja finalidade é a produção do conhecimento, ou seja, o processo ensino-aprendizagem. Define-o como um trabalho intencional, relacional e constitui a centralidade do trabalho docente. Nesse sentido, a autora situa a gestão do pedagógico como a centralidade do trabalho dos professores. A gestão do pedagógico vista na perspectiva dos professores seria, para a autora, a produção da aula e do conhecimento, pontuando também que o pedagógico está na ordem do instituído e do instituinte,

portanto, apesar da gestão do pedagógico voltar-se a ação do professor, não pode ser deslocada do contexto maior da escola, pois, “está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, e como entende e produz a educação” (Ferreira, 2008, p. 183). Assim, a autora busca destacar o protagonismo do professor na gestão do pedagógico, gestão aqui compreendida como a capacidade de “gerir”, de “responsabilizar-se” por um determinado “empreendimento”, aqui seria a ação pedagógica. Dessa forma, Ferreira (2008) vem pontuar que

[...] ratifico que o pedagógico perpassa toda a dinâmica da educação, porém, estou defendendo a inversão da análise que se faz do pedagógico, passando a vê-lo como a centralidade do trabalho dos professores e que são estes sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola. Tal centralidade, tendo os professores como sujeitos da gestão do pedagógico, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Significa, finalmente, revelar aos próprios professores as bases de suas decisões de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério.

Nessa concepção de gestão do pedagógico, o professor assume uma centralidade no processo, sendo considerado sujeito da gestão do pedagógico na escola, como sublinha Ferreira (2008). Porém, pontuamos que para assumir essa condição o professor precisa que lhe sejam garantidas condições para exercício desse protagonismo, implica que os professores assumam sua condição de intelectuais críticos e de autoria pedagógica, o que implica processos de empoderamento docente e autonomia, baseados, segundo Lima (2000), numa racionalidade comunicativa e dialógica com os atores educativos da escola. Pois, na acepção de Ferreira (2008, p. 183-184) a gestão do pedagógico deve acontecer

Gestão do pedagógico é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento.

Ademais, essa formação do educador do campo precisa ter como referência o sujeito professor, superando sua forma delegada e alienígena. Consideramos que o Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo coloca o professor como um sujeito que deve atuar na perspectiva de um intelectual crítico e orgânico e não como um mero reproduzidor e expectador como defendem as políticas de regulação. Sendo a Educação uma prática social, para Tardif (2002, p.

56), “toda prática social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”.

Ademais, o projeto democrático de sociedade, do qual a educação do campo é uma das expressões, tem colocado o professor como um “intelectual comprometido com um projeto de transformação da sociedade” (Silva M. E. P., 2004, p. 8). Para tal configuração corroboramos com a afirmação de Ferreira (2008, p. 184), quando afirma que a condição de intelectual exige que o professor torne-se o sujeito da gestão do pedagógico na escola, o que vai exigir desse profissional uma formação que lhe possibilite a construção de saberes e posturas que possam romper com a lógica de regulação das políticas atuais e garantir aos professores o status de sua profissionalidade.

Tornar-se sujeito da gestão do pedagógico requer dos professores reconstituírem sua condição de trabalhadores da educação, superando ranços irrefletidos e propondo alternativas, o que implica dissociar a ideia generalizada de que seu trabalho seja constituir metodologicamente a aula para seja uma “boa aula”. Este é apenas um aspecto da gestão do pedagógico. Tornando-se gestor do pedagógico, os professores reconstituem o espaço da prática profissional, assentada em uma ciência, a Pedagogia, articulando, portanto, pedagogicamente, seu trabalho. Assim se pode relacionar pedagógico a elemento da Pedagogia, quando esta ciência se torna manifesta no cotidiano profissional e no trabalho dos professores (Ferreira, 2008, p. 184).

Portanto, a partir do exposto, os teóricos, pesquisadores e movimentos sociais do campo tem destacado sobre o impacto desse modelo de Estado e da lógica neoliberal sobre a Educação do Campo, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais. E dentro da nova sociabilidade do capital, o professor tem se tornado protagonista, ao ter seu trabalho altamente subjetivado e conformado a essa lógica, considerado por Neves (2013), um intelectual a serviço da hegemonizado capital.

Portanto, a Educação do Campo, via políticas públicas, visa ocupar seu lugar na produção de uma contra-hegemonia dentro do Estado. É com esse entendimento que esse trabalho de tese vai tensionar como as políticas de regulação tem sido vivenciadas no interior das escolas do campo, via gestão do trabalho pedagógico do professor, no intuito de responder às seguintes questões: até que ponto essas políticas tem comprometido a construção da identidade da escola do campo e a materialização da epistemologia do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo?

Já que, os novos modos de regulação das políticas públicas em linhas gerais estão voltados para um novo modelo de *governança* das instituições educativas que tem privilegiado, modernização da gestão, racionalização e otimização dos custos, uma maior autonomia dos

estabelecimentos, a busca de equilíbrio entre centralização e descentralização, a avaliação externa dos estabelecimentos e dos sistema escolar, responsabilização por resultados, a descentralização para o mercado , diversificação da oferta escolar e um maior regulação do controle do trabalho pedagógico das escolas (Maroy, 2011). Mas o que é regulação? É o que discutirei no tópico seguinte.

3.5 Problematicando a regulação em Educação

As transformações dos modos de produção, a globalização e conseqüentemente as reformas dos Estados nacionais impuseram outra lógica nos modos de regulação do Estado, repercutindo nas políticas e sistemas educacionais. Desse modo, o termo regulação tem sido recorrentemente convocado nas análises que buscam problematizar essa relação entre reformas e regulação da educação. Mas o que significa o termo regulação?

Embora o termo tenha uso recorrente nos discursos atuais sua definição não tem sido uma tarefa fácil, pois se trata de um conceito que foi evoluindo historicamente no campo de diferentes disciplinas como a física, biologia, fisiologia, política, economia e ciências sociais e políticas. Autores como Barroso (2005), Oliveira (2014), Lessard (2006) e Maroy (2011) tem apontado em suas teorizações sobre o tema para a polissemia e complexidade que o termo regulação assume no contexto em que se imperam as novas configurações dos modos de regulação das políticas públicas, constituindo-se um tema que merece destaque e inserção de novos enfoques, para além de sua acepção tradicional.

Oliveira (2014) ao fazer uma revisão dos diferentes conceitos que assume o termo regulação nas várias disciplinas, pontua que o mesmo apresenta uma variedade de significados, abordagem e objetivos que ao se inter-relacionarem, demonstram sua complexidade. Dessa forma, regulação apresenta-se como um termo de significados múltiplos, a partir de um processo histórico de conceituação progressiva. Segundo o autor

O status epistemológico do conceito de regulação é pouco estabelecido e a sua definição varia muito de acordo com os autores. Ainda hoje, parece muito difícil propor uma definição unificada desse conceito.

Portanto, o conceito de regulação, ou melhor, os conceitos de regulação são de difícil precisão, pois são conceitos complexos. A partir do surgimento da ideia de regulação foram desenvolvidos diferentes conceitos e abordagens. Destaca-se que a conceituação de regulação se faz por referência a tantos outros conceitos: o conceito de homeostase (biologia),

de controle (mecânica), a ideia de poder e dominação (ciências políticas), autorregulação (economia) (Oliveira, 2014, p. 1199).

Ao trazer o histórico do termo, Oliveira (2014), destaca que seu conceito remonta ao século XV, associado à ideia de dominação. No século XVIII utilizava o termo “regulador” um termo que precede o de regulação, associado à mecânica celeste, a relojoaria, a economia e à política. Ainda de acordo com o autor, o termo regulação surge em 1872 associado à mecânica, sendo utilizado, portanto, até esse período histórico, como uma ação reguladora dos sistemas de controle.

Para Oliveira (2014, p. 1200) a concepção moderna de regulação foi fortemente influenciada no século XVIII, pelas ideias de Newton e de Leibnz, principalmente deste último com sua Lei sobre Conservação, aplicada em diferentes áreas como a fisiologia, economia e política. Dentro dos princípios defendidos por Leibnz, a regulação foi entendida como “conservação de constantes iniciais” tinha como função a “conservação e restituição de sistemas fechados”. Assim, o autor sublinha que a regulação “inicialmente definia-se como uma capacidade de manter um ambiente equilibrado, a partir de um conjunto de ajustamentos”.

No século XIX, os biólogos introduzem outra abordagem ao termo regulação associado agora ao princípio de *adaptação*, tendo como grande sustentáculo o pensamento de Jean Piaget. Dentro dessa perspectiva a função da regulação como processos de adaptação visa, [...] o “equilíbrio dinâmico, pois visa à melhoria possível de sistemas de transformações” (Oliveira, 2014, p. 1200), como também possibilita lidar com duas grandes dificuldades das teorias, anteriormente, apresentadas sobre regulação: a incerteza e a dificuldade de delimitar seus campos de atuação. Segundo Oliveira (ibidem), a partir dessa incursão histórica, o termo regulação pode ser classificado em três grandes categorias:

A primeira define a regulação como um conjunto de regras imperativas que são executadas por uma agência estatal. Nessa definição, regulação pode ser econômica ou social, mas não inclui o sistema jurídico-criminal. A segunda categoria, geralmente encontrada na literatura de economia política, contempla os esforços desenvolvidos pelas agências estatais para orientar a economia. Por fim, a terceira considera que na regulação estejam incluídos todos os mecanismos de controle social, tanto os intencionais quanto os involuntários.

De forma geral, o termo sentido do termo “regulação” sempre esteve associado à “normatividade” e tem sido utilizado por diferentes áreas do conhecimento, Ciências da Vida, Direito, Economia, Sociologia e Ciências Sociais e Ciência Política, como sublinha Oliveira (2014).

Assim, o termo regulação só poder ser compreendido a partir de sua historicidade e de sua aplicação em diferentes áreas do conhecimento, que ora se refutam e ora confluem para contribuir com a evolução conceitual do termo, ou seja, apesar das diferenças de concepções, inter-relacionam-se (Oliveira, 2014). Em suma, o conceito de regulação, apesar de distintas abordagens, está associado às idéias de normatividade, restrição, constrangimento e disciplinamento, em busca da ordem, ajustamento, adaptação, equilíbrio, como também da mudança e transformação. Destacamos também que a regulação constitui-se um termo de muitas possibilidades e usos. Destarte, Oliveira (2014, p. 1205) vem sublinhar que, “Assim, não é possível identificar apenas um conceito, o conceito de regulação, mas uma diversidade de conceitos que se fundamentam a partir de diferentes idéias e referenciais teóricos.”

Nesse trabalho nosso foco é problematizar o termo regulação aplicado à educação. Apesar do termo ser oriundo de outras áreas do conhecimento, a utilização do termo regulação no campo educacional é bem recente, está associado aos processos de reforma do Estado e dos sistemas educativos. Nesse sentido, Barrosos (2005) assinala que as novas formas de regulação das políticas públicas estão associadas ao movimento da reforma dos Estados Nacionais a partir que impuseram mudanças significativas na lógica da administração pública, afetando diretamente a gestão educacional no âmbito pedagógico, financeiro e administrativo e, conseqüentemente as orientações das políticas e práticas. Temas como descentralização, autonomia, participação da sociedade civil, quase-mercado, Estado Avaliador, avaliação externa, responsabilização, performatividade, foco em resultados, economia do conhecimento, políticas baseadas em evidencia, dentre outros, tem ampliado o vocabulário no campo de educação e das políticas públicas educacionais e constituindo-se a nova retórica educacional. Como assegura Oliveira e Feldfeber (2011, p. 27):

As novas formas de governo e gestão dos sistemas educativos, desenhados e implementados nas últimas décadas, podem ser considerados como uma nova regulação, as instâncias centrais do governo central tendem a assumir funções de planejamento estratégico, estabelecendo grandes objetivos e os resultados esperados, enquanto transferem a gestão dos serviços aos estados subnacionais e vão cedendo espaços ao mercado e a sociedade civil, ao mesmo tempo em que transferem responsabilidades às escolas e às famílias.

Destarte, para Barroso (2005, p. 726), as novas formas de regulação vem no sentido de “alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar”. Portanto, o termo regulação nesse contexto, está associado a “outro estatuto dado à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Para Barrosos (2005) o termo regulação tem sido adotado no âmbito educacional para legitimar outras formas de intervenção do Estado no âmbito das políticas

públicas, estabelecidas pela nova gestão pública, que introduz formas de intervenção mais flexíveis, que as formas burocráticas. Trata-se de superar o modelo burocrático-profissional⁸³ que tradicionalmente ancorou a relação do Estado com o serviço público, caracterizado por práticas tradicionais de administração ancorados em regras e regulamentos definidos a priori, e adotar uma concepção de gestão pós-burocrática, mais flexível nos processos e rígida na avaliação dos resultados, passando a exigir da escola novos papéis, como bem sublinha Oliveira, Pini e Feldfeber (2011, p. 17),

Para a implantação desses modelos fundados na flexibilidade administrativa da educação pública foi necessário um processo de desregulamentação para que as escolas se investissem de maior autonomia institucional para lidar com a administração e captação dos recursos. Esses modelos foram apresentados como medidas que buscavam a melhoria da qualidade na educação e maior democratização com um entendimento de que a qualidade educacional é um objetivo mensurável que pode ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola. Por tais razões, as mudanças vincularam o sucesso da gestão escolar ao desempenho dos alunos.

Todas essas transformações vem afetando o campo da educação escolar, impondo mudanças quanto a sua finalidade, valores e práticas, a fim de que melhor se adéque aos processos de reestruturação produtiva do capitalismo. Desse modo, a educação escolar adotou uma lógica de ampliação do valor econômico, por meio da teoria do capital humano, como já foi destacado. Nesse sentido, as políticas educacionais tem buscado promover formas de controle da produção do trabalho escolar através da avaliação, currículo, formação, gestão, financiamento e controle da gestão dom pedagógico.

O capitalismo passa a redefinir as finalidades das instituições educativas (Oliveira e Fonseca, 2005). Segundo os autores, a reforma do Estado brasileiro teve como foco o processo de descentralização administrativa, “delegando” formas de decisão do âmbito central os entes federados, sistemas educacionais e escolas, porém, sem perder as formas de controle do poder central, criando mecanismos reguladores de inibissem que a “exacerbação” da autonomia, entrasse em conflito com as metas governamentais. Descentralização compreendida como transferência de responsabilidade para escola como mecanismo de garantir uma maior eficiência e eficácia no processo ensino-aprendizagem. Quanto a esse aspecto Oliveira e Feldfeber (2011, p. 28) vão

⁸³Quanto a questão ver Tello & Almeida (2011) “Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina”.

ênfatizar que essas transformações nas formas de regulação das políticas públicas têm tido um rebatimento nos regimes organizacionais das escolas na medida em que,

[...] contribuem para desmantelar os regimes organizativos dos profissionais da educação pela lógica empresarial em função dos objetivos que cada escola deve cumprir. Tal modelo estabeleceu uma nova regulação que, ao mesmo tempo em que descentralizou as ações de implementação- incluindo os recursos financeiros, a autonomia orçamentária e o compromisso de metas a serem cumpridas – pôs em prática novas formas de vigilância e controle de prestação de contas.

Barroso (2005, p. 733-734) tem chamada a atenção para a polissemia do termo regulação, destacando que de forma geral regular significa ajustar uma ação à sua finalidade. Considera que a concepção de regulação dentro da teoria dos sistemas, apesar de sua importância, não pode ser transplantada automaticamente para compreender os processos de regulação no tecido social, em virtude da complexidade do comportamento humano. Portanto, ressalta que a regulação pode ser encarada como um jogo, sendo o papel dos atores e suas estratégias cruciais para se compreender como a regulação materializa-se na ação concreta, pois para o autor,

-O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras.

-Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes (centro/periferia, interno/externo, actor A/actor B etc.), de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias.

-A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo composto que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos “regulados”. - Embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos.

- A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.

Maroy (2011, p. 19) ao se referir aos modos de regulação institucionais de um sistema educativo, os definem como:

[...] um conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, como modos de regulação implantados pelas autoridades educativas. Trata-se pois, de uma das atividades de “governança” de um sistema, ao lado das relativas ao funcionamento da educação ou à “produção” propriamente dita do serviço educativo.

Porém, o debate sobre regulação, apesar de considerar o papel importante do Estado e das instituições, amplia esse conceito para além das instituições e tem apontado para a regulação como um processo complexo, múltiplo e compósito, e não unilateral e linear, o pensamento político que orienta as reformas. Para Barroso (2005, p. 734), esse pensamento simplista garante uma compreensão parcial dos processos de regulação, ignorando as

[...] múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração.

Assim, o autor propõe que consideremos a existência de um processo orientado por uma “multiregulação”. Nessa perspectiva, assevera que a regulação pode promover tanto o equilíbrio e o ajustamento, como a mudança e a transformação. Destaca o papel dos atores e da ação concreta dos mesmos no processo de regulação e pontua que a regulação possui uma dimensão normativa e institucional, outra situacional e autônoma e outra conjunta. Maroy (2011) destaca que a multirregulação é por vezes conflituosa, complexa e contraditória e não necessariamente produzem a ordem. Para o autor, a “multirregulação pode também ser geradora de desordem e contradições” (Maroy, 2011, p. 23). Portanto, para Barroso (2005, p. 734) tem sublinhado que,

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.

Barroso (2005) traz os diferentes níveis de regulação, que apesar de diferentes, se complementam no processo de regulação. Para ele esses níveis são:

A regulação transnacional – refere-se às determinações e orientações oriundas dos organismos, agências multilaterais e as instâncias supranacionais, que, via acordos, programas, projetos e diferentes formas de constrangimento conduzem os países a adotarem a linha de

condução de suas políticas educacionais. Geralmente, esse processo de regulação, de produção das regras do jogo, é estabelecido pelos países centrais para os periféricos e/ou semiperiféricos (Barroso, 2004b, p. 2006). O autor chama esse fenômeno de *contaminação*, ou uma forma de *empréstimo*, em que políticas, conceitos, práticas exitosas, de diferentes países são tomadas como referencia no processo de construção das políticas educacionais. Porém, ele sublinha que os estudos comparados tem evidenciado que a regulação transnacional tem sido tomada pelos países mais como orientação na “tomada de decisão política e controle de sua execução, do que propriamente na imposição de modelos e soluções comuns para a organização e funcionamento dos sistemas educativos” (Barrosos, 2006, p. 48).

E por fim, Barroso (2004b, p. 2006), aponta para um tipo de regulação denominada de *micro-regulação local*. Para o autor, a microrregulação local é marcada pela complexidade e poderia ser definida como aquela coordenada pelos atores, a partir de processos de jogos, negociações, conflitos, confrontos entre diferentes lógicas e racionalidades. Por isso, Barroso (2004b) sublinha que devido à essas características, os pólos de influência da microrregulação local são diversos, produzindo um “efeito mosaico” das regulações no interior dos sistemas educativos. O autor sugere que a regulação do sistema educativo na verdade é um sistema de regulações, justamente pela diversidade de fontes, formas de mediação, negociação, diversidade de interesses, estratégias e lógicas de ação dos diferentes atores, para além do Estado.

Barrosos (2013a, p. 13) também tem destacado o papel do espaço local nos processos de regulação dos sistemas educativos, constituindo-se para o autor como um “lugar mítico, regenerador das políticas públicas de educação”. O local comporta várias iniciativas que vão desde a preservação e reprodução dos processos de regulação do poder central ou do mercado, como também lógicas que confrontam tais lógicas, numa perspectiva de contextualização e territorialização das políticas, que faz emergir o local como [...] um espaço publico multirregulado, em particular no quadro de políticas públicas mais transversais de territorialização educativa” (Barroso, 2013a, p. 14). Destarte, o autor destaca que dentro dessa perspectiva a existência do protagonismo de outros atores para além do Estado e do mercado, como os movimentos sociais, associações, dentre outras entidades públicas, que acabam por promover uma “nova ordem educativa local” (ibidem). Nesse sentido, aponta para uma *meta-regulação* defende que a regulação de um sistema educativo deve ser compreendida dentro da seguinte perspectiva:

A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos regulados.

A diversidade de fontes de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais na interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundos do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar em multirregulação, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados (Barroso, 2006, p. 64).

E por fim, Barroso (2004b, 2005, 2006) vai problematizar que as novas formas de regulação das políticas públicas estão relacionadas ao modelo de administração do Estado, que transita dentre uma regulação burocrática-profissional para uma regulação pós-burocrática.

Maroy (2011), ao problematizar sobre a regulação pós-burocrática vai destacar que esta comporta dois modelos de regulação, quais sejam: o modelo do *quase-mercado*, que incorpora a lógica de gestão empresarial à gestão pública, orientada pelo mercado; e o modelo do *Estado Avaliador*, que adota a lógica de um Estado regulador, que não perde seu caráter centralizador das decisões, objetivos, diretrizes e metas, mas “descentra” o poder para as instâncias locais, reservando-lhes uma autonomia “relativa” e “limitada”, estabelecendo uma governança à distância, via controle de resultados.

Maroy (2011), ao estudar o processo de regulação em alguns países da Europa identificou pontos comuns como: autonomia ampliada dos estabelecimentos; a busca de um equilíbrio entre centralização e descentralização; o crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos e do sistema escolar; a promoção ou a flexibilização da escolha da escola pelos pais; a diversificação escolar e o aumento da regulação de controle do trabalho de ensino.

No Brasil, o processo de reforma do Estado, impactou nas políticas educacionais, revelando seu caráter gerencial, orientando-se pela lógica da descentralização e centralização, autonomia versus regulação, levando o setor educacional a assumir o discurso e a lógica da modernização educativa.

[...] O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerencia, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências produtivas e do mercado em geral. (Oliveira e Fonseca, 2005, p. 59)

Segundo Gorostiaga e Vieira (2011), a Brasil adotou várias mudanças nos sistemas educacionais e na gestão escolar, muitas dessas iniciativas são resultados da regulação transnacional na América Latina. Pode-se citar como exemplos dessa regulação o foco na profissionalização docente associada ao desenvolvimento de competências e formação, a descentralização dos sistemas escolares e da escola, o foco nas avaliações externas, a ampliação da autonomia escolar, as mudanças na natureza do trabalho docente, dentre outras. Porém, as autoras avaliam que no Brasil, a apesar dos modos de regulação pós-burocrática, a influência da regulação quase-mercado foi pouca, sendo a perspectiva do Estado Avaliador mais influente na regulação das políticas públicas educacionais. Portanto, para eles a adoção da lógica mercantil na dinâmica escolar fez emergir, “mecanismos que ampliam o grau de gerenciamento, ou melhor, de controle sobre a produção do trabalho docente” (Oliveira e Fonseca, 2005, p. 57).

PARTE 2

DIMENSÕES EMPÍRICAS DO ESTUDO

CAPITULO 4: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia (Demo, 1985, p. 19).

4.1 Nota introdutória

A complexidade do fenômeno educativo impõe às Ciências da Educação, no campo da investigação, princípios científicos, critérios de validação e formas de produção do conhecimento sensíveis a esta complexidade. Morgado (2012) sublinha que os métodos de investigação nas Ciências Sociais⁸⁴ e na Educação caracterizam-se pela variedade e distintas formas de concepções metodológicas no processo de produção do conhecimento científico. Apesar dessa característica, historicamente a produção do conhecimento em Educação foi ancorada inicialmente pelos pressupostos da ciência positivista, como bem pontua Godoy (1995a, p. 58) quando escreve que as pesquisas no campo das Ciências Sociais “tem sido fortemente marcada, ao longo dos anos, por estudos quantitativos na descrição e explicação dos fenômenos de seu interesse”. Destaco também que esses estudos vão ser marcados pela polarização entre duas tendências: a positivista e a hermenêutica (Morgado, 2012). Apesar dessa polarização, a perspectiva qualitativa, hermenêutica, vem se afirmando, ocupando seu lugar e legitimidade na arena científica, como bem afirma Godoy (1995a, p. 63): “Hoje em dia, a abordagem qualitativa, por meio de seus diferentes subtipos de pesquisa, tem lugar assegurado como uma forma viável e promissora de trabalhar em ciências sociais”.

⁸⁴Segundo Arilda Schmidt Godoy (1995a, p. 58) “A expressão Ciências Sociais costuma ser usada para indicar as diferentes áreas do conhecimento que se preocupam com os fenômenos sociais, econômicos, políticos, psicológicos, culturais, educacionais, ou seja, aqueles que englobam relações de caráter humano e social”.

Como a realidade investigada nessa pesquisa é do âmbito das Ciências da Educação, das Políticas Educativas e da Pedagogia, sigo a recomendação de Ferreira (2010), que pontua a necessidade de uma compreensão mais “legítima” da Educação. Essa compreensão implica “atribuir sentidos as falas de seus protagonistas sobre o cotidiano. Professores, alunos, comunidade escolar lêem, na educação, aspectos significativos em acordo com a sua perspectiva cultural” (Ferreira, 2010, p. 1).

Libâneo (2001, p. 06) destaca que a Pedagogia constitui-se num “campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Na mesma linha de pensamento, Pimenta (1998, p. 09), pontua que “como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. [Mas] Como fenômeno múltiplo, e síntese de múltiplas determinações”. Nesse sentido, o desafio que se tem colocado à Pedagogia é a sua demarcação epistemológica enquanto ciência. Portanto, para buscar sua demarcação epistemológica, defendo que a Pedagogia só poderá se construir sob o *status* da cientificidade a partir de uma concepção de ciência que supere os pressupostos da ciência positivista, já que o fenômeno educativo, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se como um fenômeno,

Humano, histórico, inconcluso, movente, contraditório, ambivalente etc., o que exige da Pedagogia a elaboração de um discurso próprio; da construção de categorias específicas de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que se debruçam sobre processos de formação humana (Sá, 2008, p. 59).

Desse modo, o conhecimento produzido pela ciência pedagógica deve estar alicerçado nos cânones do paradigma emergente⁸⁵, pois, os princípios científicos que sustentam esse paradigma poderão acolher “a dubiedade epistemológica dessa ciência que ainda não foi equacionado: a questão da articulação da teoria com a prática” (Franco, 2003, p. 20). A crise de paradigmas em educação nos questiona sobre as verdades e certezas produzidas pela ciência positivista, já que a complexidade nos ensina que o pensamento positivista é reducionista e “não contempla a dialeticidade do real, da ambiguidade existente na ação pedagógica, de toda a incerteza pertinente e pertencente às ações do homem” (Morin, como citado em Sá, 2008, p. 68), e, principalmente, a

⁸⁵ “Este novo paradigma científico nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações. Enfatiza a consciência do estado de inter-relação e a interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais. E, desta forma, também os educacionais, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais” (Moraes, 1996, p. 62).

sua historicidade. Assim, conceber a realidade de forma complexa, é interpretá-la de forma que as suas dimensões antagônicas, ambivalentes e a sua multidimensionalidade sejam contempladas.

A Ciência, enquanto processo de compreensão da realidade, está vinculada a diferentes formas de compreender a natureza e a sua relação com o homem, bem como as formas que se deve ver e “decifrar” a realidade. Essas diferentes formas estão ancoradas em diferentes paradigmas científicos. Paradigmas, segundo Coutinho (2013, p. 3), significa “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceitas por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”. Os paradigmas científicos cumprem a função de construir uma identidade em torno de uma determinada comunidade científica que comunga de seus princípios e postulados, na busca de sua legitimidade e afirmação nas arenas científicas. Nesse sentido, a conceituação de Thomas Kuhn, adequa-se às questões levantadas ao definir paradigma como “o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em seguida, como um modelo para “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Kuhn, apud Coutinho, 2013, p. 3). Apesar dessas definições, Coutinho (2013) aponta para a polissemia do termo e sublinha que nem todos os cientistas das Ciências Sociais aceitam essa definição, sendo que alguns preferem utilizar o termo “programa de investigação”.

De acordo com Coutinho (2008), todo investigador em Educação deve ter a preocupação com o rigor da investigação que se dará com uma metodologia que garanta a fiabilidade e validade dos seus métodos, para que realmente tenha um caráter de uma investigação científica, de conhecimento científico, quer seja dentro da abordagem qualitativa ou quantitativa. Aires (2011, p. 4) coloca como questões de suma importância numa pesquisa, o cuidado em estabelecer a coerência e a interação em todo o percurso da investigação “entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas que constituem dimensões fulcrais do processo investigativo”, justamente para superar a recorrente crítica que tem sido feita às pesquisas produzidas pelo campo das Ciências Humanas e Sociais, em destaque no campo da Educação, quanto à sua validade, credibilidade, rigor e qualidade científica.

A partir dessas considerações iniciais, é que proponho neste capítulo trazer o enquadramento metodológico desta investigação, buscando situá-la quanto ao paradigma científico, à abordagem metodológica, à descrição dos procedimentos investigativos e à análise de dados. Defendo que a definição criteriosa do caminho investigativo trilhado pelo pesquisador reveste-se numa importância singular no processo de validação da pesquisa, pois para Coutinho (2013) a

metodologia “questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhes estão subjacentes”, como também, informam e justificam as escolhas do investigador.

4.2 Caracterização da pesquisa

4.2.1 A investigação quanto ao paradigma científico

O desenvolvimento da investigação qualitativa nas Ciências Sociais constituiu-se num movimento internacional que apresentou à comunidade científica reflexões e debates a nível epistemológico e metodológico que serviram como referência e ancoragem para o surgimento de novas abordagens científicas (Weller e Pfaff, 2011). A terminologia *investigação qualitativa* só emerge no campo das Ciências Sociais no final da década de 60 do século XX, como uma abordagem que vem trazer outra forma de “olhar”, no âmbito da ciência, a realidade das Ciências Humanas, criticando um modelo clássico de ciência no qual o mundo pode ser regulado e ordenado por leis gerais, e a produção do conhecimento científico deve ser regida pelos princípios do determinismo, racionalidade, impessoalidade, previsão e irreflexibilidade. Nesse sentido, cabe perguntar: “como é possível que um modelo que concebe o mundo como sendo ordenado e sujeito as leis (logo previsível) podia aplicar-se a uma realidade social que é aberta e indeterminada?” (Cziko, apud Coutinho, 2013, p. 10).

Desse modo, esta pesquisa situa-se dentro do *paradigma interpretativo* ou *qualitativo*. Segundo Coutinho (2013), esse paradigma refuta os princípios positivistas de leitura da realidade centrados na explicação, previsão, casualidade, objetividade e controle, pois defende que a realidade é uma construção humana, social e histórica. Portanto, segundo Morgado (2012, p. 41) “insere-se numa corrente interpretativa cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social”.

4.2.2 A pesquisa quanto à natureza e a abordagem metodológica

Do ponto de vista de sua *natureza* esta pesquisa é *básica*, pois tem como finalidade produzir conhecimento científico que contribua com o avanço da Ciência e não, prioritariamente, sua aplicação prática, embora suas considerações possam orientar práticas e processos educacionais (Moresi, 2003).

Em termos de *abordagem*, a investigação situa-se no âmbito da *pesquisa qualitativa*. Devechi e Trevisan (2010, p. 150) apontam que o surgimento da abordagem qualitativa na educação emerge devido as contundentes críticas às abordagens quantitativas, “em que tudo era explicado pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos”.

A pesquisa qualitativa vai buscar, de acordo com Gatti e André (2011, p. 30), “interpretação no lugar de mensuração, a descoberta em lugar da construção, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”, como acredita a vertente positivista de ciência. Para as autoras, a abordagem qualitativa, ancora-se numa visão holística da realidade investigada ao considerar no processo de leitura e interpretação da realidade e fenômenos estudados “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Ibidem). As autoras destacam o caráter hermenêutico que as pesquisas de cunho qualitativo comportam. Dentro dessa perspectiva, o foco da pesquisa qualitativa estaria em saber como as pessoas significam o mundo, a realidade a partir de sua cultura, crenças e sentimentos e descreve três características próprias da pesquisa qualitativa: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística (Alves-Mazzotti, 1996). Traduzindo essas características, Bogdan e Biklen (1994), consideram que investigação qualitativa em educação tem assumido muitas formas, realizada em contextos diversos e caracteriza-se pelo fato de que:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de vital importância na abordagem qualitativa.

Considerando estes pressupostos, detalho a seguir a compreensão dos mesmos no contexto da investigação aqui realizada.

- *A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Segundo Godoy (1995b, p. 21) uma das características básicas das pesquisas qualitativas reside na posição de que a compreensão do fenômeno dar-se-á de melhor forma no contexto onde ele

“ocorre, em que ele faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Buscando atender a esse princípio, procurei durante os anos de 2014 e 2015, estabelecer um diálogo mais denso com os sujeitos dessa investigação e uma imersão qualitativa no campo empírico da pesquisa, o que possibilitou uma melhor definição da escolha dos sujeitos, bem como do melhor delineamento do foco de investigação⁸⁶. O contato direto com os sujeitos e o campo empírico de pesquisa permitiu conhecer melhor o Núcleo⁸⁷ de escolas rurais escolhido, o trabalho dos professores, a gestão da escola estudada, o trabalho pedagógico, como também orientou a construção dos instrumentos de pesquisa. A pesquisa qualitativa geralmente é realizada no local de origem dos dados e busca reduzir a distância entre pesquisador e pesquisado, ademais, o papel do pesquisador é preponderante, pois “O vínculo entre signo e significado, conhecimento e fenômeno, sempre depende do arcabouço de interpretação empregado pelo pesquisador, que lhe serve de visão de mundo e de referencial” (Neves, 1996, p. 2). Ademais, o pesquisador aqui deve aprender a utilizar sua pessoa como um dos instrumentos mais importantes e confiáveis em todo processo de investigação (Godoy, 1995b). Defendo a imersão qualitativa do pesquisador no lugar de estudo por compreender, assim como Bogdan e Biklen (1994, p. 48) que,

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo, divorciar a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

- *A investigação qualitativa é descritiva.* Tive preocupação em trazer os dados buscando contemplar sua totalidade, os detalhes e toda sua riqueza. Nos estudos qualitativos o pesquisador está mais atento a tudo que cerca o fenômeno estudado, o aparente e o que está latente, as entrelinhas. Parte-se da concepção de que todos os dados de campo são importantes e devem ser analisados. Utiliza-se de uma variedade de instrumentos para o levantamento e coleta de dados, como diário de

⁸⁶ Essa imersão no campo teve diferentes fases, melhor detalhada adiante, ainda neste capítulo.

⁸⁷ No Brasil, não raro, a gestão das escolas rurais tem tomado a forma de nucleação escolar, que vem se expandindo progressivamente desde a década de 1970, com avanço mais significativo durante a década de 1990, no bojo das reformas neoliberais implementadas pelos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Duas formas de nucleação escolar têm sido adotadas: a nucleação física, que implica no fechamento de pequenas escolas rurais e a reunião do público atendido em uma escola de maior porte, que passa a ser denominada de Escola Núcleo ou Escola Polo; e a nucleação administrativa, em que as pequenas escolas continuam em atividade, mas tem sua gestão circunscrita a uma determinada área geográfica que reúne um conjunto de escolas. O município em que a investigação de campo foi realizada adota a nucleação administrativa das escolas rurais desde o final dos anos 1990.

campo, gravações, dentre outros, justamente para melhor contemplar a descrição qualitativa do fenômeno investigado (Godoy, 1995b). Para Godoy (1995b), o pesquisador deve desenvolver um olhar holístico em que o ambiente e as pessoas nele inseridos devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. Assim, no processo investigativo, nossa preocupação com o detalhe e a descrição dos fenômenos, espaços, sujeitos, situações, procuram ser minuciosas e descritivas para que a triangulação dos dados, mediante a utilização de diferentes procedimentos e técnicas de pesquisa, possibilitassem um olhar mais complexo e crítico da situação investigada, já que, “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo” (Op. cit., p. 49).

- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos.* Nas pesquisas qualitativas o pesquisador estará mais preocupado com o processo social do fenômeno investigado, do que com a estrutura social, apesar de tomar esta última como um dado importante para compreensão da totalidade do fenômeno instigado (Neves, 1996), pois segundo Godoy(1995b, p. 63) “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. Nesse aspecto, tive preocupação em investigar como as políticas de regulação chegam à escola; se elas são acolhidas pelos professores; como são acolhidas; quais as estratégias que a gestão da escola utiliza para o cumprimento legal dessas políticas; como os professores incorporam as políticas no cotidiano de seu trabalho pedagógico; se resistem; como resistem, etc. Porque o interessante aqui não é apenas descrever como isso acontece, mas, sobretudo, compreender a dinâmica e o processo pelo qual essas coisas acontecem. Por isso, nessa investigação procurei aproximar-me da “abordagem do ciclo de políticas” formulada e defendida por alguns teóricos, em destaque Stephen Ball, justamente porque, segundo Mainardes (2006, p. 49) “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica à necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” O autor ainda pontua que a abordagem do ciclo de políticas tem se constituído num importante referencial de análise muito importante ao campo das políticas públicas educacionais, pois “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no

contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48), como já destaquei na secção da tese que trata das políticas públicas.

- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Como já pontuei anteriormente, na investigação qualitativa o objetivo não é confirmar hipóteses construídas previamente, até porque a complexidade do “objeto” da pesquisa qualitativa não permite deduções desse tipo. Aqui a perspectiva é de se trabalhar na construção de uma *teoria enraizada*, oriunda do processo de pesquisa, em que “primeiro começa-se por recolher os dados de campo, analisam-se esses dados e gera-se teoria” (Fernandes, J. A., 2014b). Bogdan e Binklen (1994) pontuam que uma teoria construída desse modo “procede de baixo para cima (em vez de cima para baixo), com base em muitas peças individuais de informação recolhidas que são inter-relacionadas. É o que se designa por teoria fundamentada. “Assim, o processo de indução vai nos conduzindo a montar o “quebra-cabeça” cuja sua forma não é conhecida de antemão, e constituir o todo, “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Op. cit). Como pontuei no item da revisão da literatura, procurei estudar referenciais teóricos que nos permitiram compreender melhor a situação investigada, mas foram os dados de campo que nos conduziram a escolher e definir melhor o quadro teórico mais afinado com os dados de campo, na possibilidade de construir uma teoria enraizada. Como bem pontua Guerra (2006), o investigador nas metodologias de cunho interpretativo trabalha de “baixo para cima”, ou, seja, é no diálogo constante do conhecimento teórico prévio com os dados recolhidos que as categorias e conceitos são melhor definidos e construídos. Desse modo,

A inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem num processo de certa forma como que inverso ao que ocorre na investigação quantitativa. (Coutinho, 2013, p. 28-29).

- *O significado é de vital importância na abordagem qualitativa.* Segundo Alves (1991, p. 59) “a abordagem qualitativa é essencialmente hermenêutica e procura captar os significados atribuídos aos eventos pelos participantes”. Numa perspectiva qualitativa e descritiva o papel do pesquisador é “captar o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995a, p. 21). Nesse sentido, aqui procurei dialogar com o outro, buscando cuidar da nossa *vigilância epistemológica* no sentido de captar o real

significado que os sujeitos da pesquisa atribuem aos fenômenos e experiências. Por isso, Morgado (2012, p. 50) afirma que a realidade educativa, por seu dinamismo e complexidade, exige um olhar mais humanista e global, e que seu estudo exige formas de “interpretação e compreensão dos fenômenos, tal como são vividos pelos sujeitos”.

Pedro Demo (1985) ainda pontua que o objeto das Ciências Sociais é histórico e que as realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas, é específico, condicionado pelo momento histórico, pelo lugar, pelo contexto social, econômico, cultural, por isso, esta investigação também se vincula à *abordagem sócio-histórica de pesquisa*, pois procura refletir, compreender a realidade e o sujeito em sua totalidade, na tentativa de articular numa perspectiva dialética “os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (Freitas, 2002b, p. 22). Além disso, a abordagem sócio-histórica busca perceber “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (Op. cit).

Demo (1985) afirma ser a pesquisa a atividade básica da ciência. Ela constitui-se numa atividade sistemática que possibilita olhar a realidade para “descobrir”, “compreender”, “ler”, “interpretar”, “analisar” etc. Sendo a realidade muito dinâmica, complexa e histórica, é necessário compreender que nenhuma pesquisa desvela a totalidade de uma realidade, já que “pesquisar é um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado. [...] Nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade porque esta é mais exuberante que aqueles” (Demo, 1985, p. 23). O autor faz uma crítica àqueles que deixam de fazer ciência adotando uma postura de fixação nos aspectos da metodologia. Para ele, a metodologia é um aspecto importante, porém diz respeito à parte instrumental de uma pesquisa e tem por finalidade construir o caminho para que a construção do conhecimento científico possa acontecer. Mas esclarece que a ciência não é apenas técnica; ela também é uma arte, portanto, não pode ser totalmente ensinada ou aprendida. Enquanto arte, permite o espírito crítico e criador do pesquisador. Porém, quanto a esse ponto, Alves (1991) esclarece a importância de certa “estruturação” do desenho investigativo, isso porque,

O crescente prestígio das abordagens qualitativas não tem sido na prática acompanhado pela utilização adequada de metodologias que permitam lidar, de maneira competente, com o problema proposto, o que faz com que muitos estudos ditos qualitativos não passem de relatos impressionistas e superficiais que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes (Op. cit., p. 54).

Partindo dessas considerações, é que nos preocupe em realizar uma caracterização minuciosa de nossa investigação, pois o planejamento flexível da investigação traduz a nossa intencionalidade e certo direcionamento de nossas ações, pois,

Qualquer pesquisador, ao escolher um determinado campo, já o faz com algum objeto e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros. A ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso que implicitamente; nesse caso, é preferível torná-la pública (Op. cit., p. 56).

4.2.3 O processo de investigação

O desenvolvimento de uma investigação científica exige alguns passos que vai desde a construção do projeto de pesquisa com a elaboração de um problema, de objetivos, formas de levantamento e análise dos dados. A metodologia da pesquisa representa o caminho traçado por vários percursos, que, a depender da forma que foi delineado, garantirá mais qualidade, rigor metodológico e validade do conhecimento produzido

Embora considerado o fato de que, nas pesquisas qualitativas, devido às suas características, o planejamento seja mais flexível e moldável ao próprio processo (Alves-Mazzotti, 1996), não desconsidere a necessidade de escolha de conjunto de procedimentos e técnicas para produzir o conhecimento científico, bem como a adoção de um caminho, o método, para buscar responder a questão de pesquisa, bem como atingir os objetivos traçados. Quanto a esse aspecto, Neves (1996) considera que, o emprego de métodos qualitativos permite que a investigação, quando necessário, seja, redirecionada, de modo a aperfeiçoar e melhor delinear o rumo da investigação. Dessas escolhas, bem como a capacidade do investigador em pôr em prática essas escolhas metodológicas, dependerá grandemente o sucesso da pesquisa. Como bem sublinha Demo (2003, p. 24) ao afirmar que

Todo projeto sério de pesquisa contém em algum momento discussão do método, pelo menos no sentido barato de fases a serem seguidas, possíveis resultados colimados, autores que se pretende ler, interpretar, rebater, superar. A despreocupação metodológica coincide com o baixo nível acadêmico, pois passa ao largo da discussão sobre modos de explicar, substituindo-a por expectativas ingênuas de evidências prévias. Nada favorece mais o surgimento do discípulo copiador que a ignorância metodológica.

Silva e Menezes (2005) pontuam ser a pesquisa um procedimento reflexivo e crítico que tem por finalidade dar “respostas” a indagações sobre a realidade, como também solucionar

problemas ainda não resolvidos. As autoras assinalam para a importância do planejamento e a execução da pesquisa, já que esta implica na construção de um processo sistematizado de investigação, que contempla diferentes etapas que envolvem desde a escolha do objeto de estudo, a coleta de dados, análise e discussão dos resultados, até a redação e apresentação final da investigação.

4.2.4 O objeto de estudo

A minha inquietação investigativa tem como tema “*A gestão do trabalho pedagógico dos professores das escolas do campo no contexto das Políticas Educacionais de Regulação*” e pretende abordar a influência das políticas educacionais de regulação na organização e gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo.

Nas pesquisas de cunho qualitativo a relação do investigador com a pesquisa supera a dicotomia sujeito *versus* objeto, sendo o pesquisador o instrumento principal de pesquisa. Assim, Fernandes, J. A. (2014b) sublinha que o investigador não deve fazer a escolha de um problema de pesquisa apenas considerando seu interesse e motivação pessoal. Para além da motivação pessoal, uma pesquisa tem que enfatizar a sua relevância política, social, educacional e, sobretudo, contribuir para a ampliação do estado da arte das categorias estudadas, para o avanço da produção do conhecimento científico, da Ciência.

Alves-Mazzotti (2006) destaca que a validação do conhecimento nas pesquisas qualitativas deve se dar para além da obsessão positivista do primado do método. Aqui a validação do conhecimento deve ser gerada pelo diálogo que o pesquisador realiza com a comunidade acadêmica e se mostre “familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que ele possa de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento”. Assim, para Alves (1991, p. 57)

Tradicionalmente, três tipos de situação são apontados como a origem de problemas de pesquisa: a) lacunas no conhecimento existente; b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana; e, c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática.

Partindo desse pressuposto, o nosso problema de investigação emerge primeiro das considerações e lacunas apontadas por pesquisas que foram desenvolvidas por mim desde o ano

de 2007 com as escolas e professores da educação do campo⁸⁸, da literatura consultada para proposição e embasamento teórico dessa pesquisa e pelas minhas motivações e implicações políticas com o objeto de estudo como já anunciei na *Introdução* da tese.

Pela natureza e abordagem da pesquisa, não trabalhei com hipóteses⁸⁹, mas com questões de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a centralidade não é a resposta a questões prévias ou a testagem de hipóteses. Para os autores, a investigação qualitativa “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (1994, p. 16). Prosseguem afirmando que as questões de pesquisa não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis. Devem ser pensadas e formuladas no intuito de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade. Enfatizam que “o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas” (Op. cit).

A partir dessas considerações, a presente pesquisa aspira investigar as seguintes questões:

-As políticas educacionais tem regulado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo?

-As políticas educacionais de regulação tem comprometido a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas do campo?

-Como os professores do campo tem ressignificado essas políticas de regulação no interior da escola no sentido de construir práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação do campo?

4.2.5 Objetivos

A definição clara dos objetivos de pesquisa é de fundamental importância para que possamos concretizar a intenção da investigação, pois eles direcionam o pesquisador para que a finalidade do trabalho possa ser alcançada. É importante destacar que os objetivos devem estar intrinsecamente relacionados às questões de pesquisa. Nesse sentido, a nossa investigação tem por objetivos:

⁸⁸ Ver a este respeito os seguintes trabalhos: Moura & Santos (2012), Santos & Moura (2009), Santos & Moura (2010). Além destes, sintetizam as pesquisas realizadas outros trabalhos, aqui não mencionados por conter em seus títulos referências ao município que serviu como campo empírico da investigação, algo permitido na produção acadêmica brasileira.

⁸⁹ De acordo com Guerra (2006, p. 38) “Na pesquisa qualitativa, a redefinição do objecto e a construção conceptual do modelo de análise vão em simultâneo. Não havendo lugar para hipóteses de pesquisa. [...] Aqui, a interacção entre teoria e empiria é horizontal e não vertical, como na lógica hipotético-dedutiva. Assim, a incidência do foco da pesquisa define-se progressivamente; o investigador vai focalizando sua atenção no objeto e definindo os contornos da questão por meio de uma clarificação do objecto produzido à medida que a colheita de dados e a análise se realizam”.

- Estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação da gestão do trabalho pedagógico;
- Analisar como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, tentam influenciar a gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo;
- Analisar se as políticas educacionais de regulação tem comprometido e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas investigadas.
- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores do campo para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais orientadas pela perspectiva da Educação do Campo.

4.2.6 Tipo de pesquisa: estudo de caso

De acordo com os manuais de pesquisa acadêmica, as pesquisas, no que se referem aos seus procedimentos de levantamento de dados, podem ser classificadas de diversas formas. Essa classificação, e, portanto, a escolha do tipo de pesquisa, vai depender diretamente do tipo de pergunta e dos objetivos traçados pela investigação. De acordo com Stake (2012, p. 56) “Nos estudos qualitativos as perguntas de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenômenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras esperadas”. Com base no pensamento de Stake (2012), o que caracteriza o *estudo de caso qualitativo* é o tipo de conhecimento que ele produz, e não por ser um método específico (Stake, 2012, p. 239). Desse modo, com base nessas considerações e o objeto de estudo desta tese, optei por realizar uma pesquisa com tipo “*estudo de caso*”.

De acordo com Fernandes, J. A. (2014b) uma das principais características da pesquisa de cunho qualitativa é o “foco no estudo intensivo de instâncias específicas, isto é de *casos*, de um fenômeno. Por esta razão, a investigação qualitativa é algumas vezes designada por investigação de estudo de caso” (Ibid, 2014b, p. 1). Considerando o exposto, esta pesquisa configura-se como um *estudo de caso*, que toma como unidade de análise um grupo de professores de um Núcleo Administrativo de Escolas do Campo de um Sistema de Ensino de município brasileiro⁹⁰.

⁹⁰ Abordarei sobre os sistemas municipais de ensino mais adiante.

Alvas-Mazzotti (2006, p. 639) destaca a preocupação com a banalização do estudo de caso, quando pontua “que grande parte dos trabalhos apresentados como estudo de caso não se caracterizam como tal”. Para a autora, o método do estudo de caso não pode ser justificado simplesmente por estudar uma unidade. É a sua justificação como unidade singular e relevante que revelará a importância e particularidade de um estudo de caso. Corroborando com esse raciocínio, André (2013, p. 97) coloca que, diferentemente de outras abordagens de pesquisa, “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente dos outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado”.

André (2013, p. 97) destaca os três pressupostos básicos que devem ser levados em conta no processo de investigação num estudo de caso qualitativo: “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e, 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”. Esses pressupostos apontam orientações metodológicas importantes e que foram conduzindo e ancorando a investigação aqui realizada.

O primeiro pressuposto nos ajudou a compreender que as questões iniciais podem ser modificadas, já que a realidade investigada pode apresentar elementos que ressignifiquem nossas proposições iniciais. Assim, procedi a algumas alterações nas questões iniciais de pesquisa e nos objetivos buscando ampliar a importância da categoria “Educação do Campo” no nosso trabalho, elevando-a também a condição de uma das categorias centrais desse estudo. Justamente porque percebi na fase exploratória dessa pesquisa, que a categoria “Educação do Campo”, é uma variável muito importante, que amplia e direciona a discussão sobre as políticas públicas de regulação na gestão do trabalho dos professores dentro de outra epistemologia; por isso a necessidade de aprofundar o debate sobre ela na presente tese. Se esta investigação tomasse como unidade de análise uma escola localizada no meio urbano, o direcionamento da pesquisa seria outro, pois a variável Educação do Campo não assumiria o peso analítico que assumiu nesta investigação.

O segundo pressuposto orientou o processo de investigação no sentido de escolher uma gama maior de técnicas de pesquisa para dar conta de uma leitura complexa e de totalidade da realidade investigada, buscando “contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais” (André, 2013, p. 97). Dessa forma, recorri a uma variedade de procedimentos e técnicas de pesquisa que serão melhor detalhadas à frente.

O terceiro pressuposto contribuiu no processo de categorização, tratamento, análise e interpretação dos dados, buscando de forma ética interpretar os dados a partir das evidências

percebidas no conjunto dos dados analisados, bem como respeitar as formas singulares e contraditórias que os sujeitos partícipes desta investigação, significam a realidade investigada.

Segundo Stake (2012), o estudo de caso pode ser *intrínseco*, aquele que se constitui a partir do interesse de estudar uma situação específica; *instrumental*, aquele que se utiliza de uma dada situação para compreensão de algo mais amplo, do que uma situação específica; e o estudo de caso *coletivo*, quando se toma como unidade de análise, diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para investigação. Dentro dessa classificação, o estudo de caso aqui realizado foi do tipo *instrumental*, pois se buscou, a partir de uma realidade específica, compreender como a política educacional é dinamizada no “chão” da escola e percebida pelos sujeitos de destino, considerando toda a sua dinâmica e complexidade. É instrumental porque procurará fornecer dados para dialogar com as teorias que têm abordado a regulação do trabalho do professor (Alves-Mazzotti, 2006).

De acordo com André (2013), a investigação tipo estudo de caso contempla em seu desenvolvimento diferentes fases, que geralmente se apresentam como: exploratória, coleta de dados e análise, interpretação e socialização dos dados. A pesquisa aqui realizada seguiu estas fases.

Por que a escolha do “caso”? Como foi feita a escolha? Minha experiência pessoal nessa investigação revelou certa dificuldade em estabelecer *o que é o caso*, a unidade de análise e o campo empírico da pesquisa. Por muitas vezes esses elementos se confundiram.

Como bem coloca Alves-Mazzotti (2006, p. 639), o “caso” é muito mais do que a escolha de uma determinada “unidade” para investigação. O que confere o *status* de estudo de caso é o tipo de conhecimento que esse tipo de pesquisa produz, mais qualitativo e rico em significados. Stake (2012) caracteriza-o justamente por ser um estudo holístico, empírico, interpretativo e empático ao considerar as intencionalidades dos sujeitos. Corroborando com essas considerações, André (2013, p. 97) vem afirmar que,

[...] estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Segundo Morgado (2012), uma variedade de situações podem se constituir o objeto do estudo de caso. No nosso caso específico, tomei como campo empírico um Núcleo de Escolas

Rurais, e debrucei-me mais qualitativamente em uma escola específica do conjunto de escolas que compõem o referido Núcleo. Ressalto que o objetivo da investigação foi compreender, a partir das vozes e do olhar dos professores do campo, como as políticas educacionais de regulação tem influenciado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo. Para tanto, nosso caso foi um grupo de professores da referida escola.

Esse Núcleo Escolar foi escolhido devido ao fato de estar pesquisando seu universo desde 2007 e por razões que mais a frente serão melhor explicitadas, quando descreverei o universo da pesquisa. Nesse sentido, o que justifica a sua escolha é o fato de grande parte de seus professores apresentarem uma postura crítica e política no cenário da educação municipal e possuírem uma espécie de “auto-organização entre pares” para além da regulação imposta pelo Estado. E, como a investigação perseguiu categorias que têm um teor político e ideológico, e, principalmente por seu foco ser a identificação e compreensão de como os professores têm ressignificado às políticas de regulação no interior da escola.

4.2.7 A pesquisa quanto aos seus procedimentos

Fase exploratória. Denomino aqui de fase exploratória os períodos que compreendem a construção do projeto de pesquisa, passando pela revisão inicial da literatura, contato inicial, aproximação e escolha do campo empírico e dos sujeitos dessa investigação e aplicação do instrumento pré-teste⁹¹ de pesquisa, que teve como objetivo levantar algumas informações iniciais que contribuiriam para delinear melhor o foco da investigação. Essa fase inicial foi muito importante para a escolha do *locus empírico* (a escola) ser investigado e dos sujeitos que apresentaram características potenciais como colaboradores. Segundo André (2013, p. 98), a fase exploratória consiste no,

[...] momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

⁹¹ Ver ANEXO I - Questionário aplicado aos professores que atuam nas escolas do campo – classes seriadas. Ver ANEXO II - Questionário aplicado aos professores que atuam nas escolas do campo – classes multisseriadas. Os questionários foram distribuídos aos colaboradores de forma individual e progressivamente. Assim, as respostas dadas pelos dois primeiros colaboradores serviram para indicar imprecisões do instrumento, ensejando o acréscimo de mais duas questões, bem como o aperfeiçoamento da redação de algumas questões contidas na sua versão inicial.

A *pesquisa bibliográfica* deu-se por meio das leituras, estudo e análise da literatura orientada pelas categorias de estudo (iniciais e posteriores à pesquisa de campo). O referencial teórico utilizado está organizado por categorias teóricas e de análise. No processo de revisão da literatura realizei buscas em *fontes primárias*, em revistas especializadas, em anais de eventos e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Brasil), utilizando sobretudo a Internet como meio de acesso a esta literatura. Consultei também *fontes secundárias* para analisar o que já foi produzido na área e as considerações e críticas tecidas sobre essas produções. Destaco que a flexibilidade da investigação qualitativa não permite fechar um quadro teórico à primeira vista, pois muito dos aspectos a serem teorizados vem dos dados de campo. Alves (1991, p. 55), ao teorizar sobre as correntes que defendem um mínimo de estruturação do desenho investigativo, coloca que “dada a natureza ideográfica e holística dos fenômenos sociais, nenhuma teoria selecionada *a priori* é capaz de dar conta dessa realidade em sua especificidade”. Prossegue afirmando que “a adoção de um quadro teórico *a priori* turva a visão do pesquisador, levando a desconsiderar aspectos importantes que não se encaixam na teoria, bem como a interpretações enviesadas dos fenômenos estudados”.

Desse modo, quero ressaltar que a revisão da literatura teve o propósito de me fundamentar teoricamente sobre as categorias centrais, bem como “tornar claro como o estudo proposto se relaciona e se alicerça na base de conhecimento existente, tal como é representada na literatura” (Fernandes, J. A., 2014b). Ademais, Alves (1991, p. 55) também vem trazer os argumentos daqueles que defendem, no âmbito da pesquisa qualitativa, um maior grau de estruturação do desenho investigativo pontuando que “difícilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente”. Nessa etapa de construção do projeto, priorizei a leitura de livros, artigos, dissertações e teses, procurando eleger um quadro de referências de autores que tem legitimidade no campo do debate científico quanto às discussões e produção de conhecimento em torno das categorias centrais de nossa pesquisa: *políticas educacionais de regulação, gestão do trabalho pedagógico e Educação do Campo*. Busquei construir um quadro teórico que revelasse o estado do conhecimento produzido até então sobre tais categorias de estudo, buscando descobrir as lacunas teórico-metodológicas, bem como para avançar na produção do conhecimento, ou seja, recuperar o conhecimento científico acumulado sobre um fenômeno investigado.

A pesquisa documental. Para Morgado (2012) a análise documental constitui-se numa fonte importante de investigação, principalmente para obter dados a que outras técnicas de pesquisa não conseguem dar conta, pois tem como finalidade ampliar a gama de informações durante o processo

de investigação. Segundo Neves (1996, p. 3) “é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico” e tem como foco de análise os documentos oficiais, as leis, atas e documentos que versam sobre as políticas educacionais de regulação implantadas nas escolas investigadas. A análise documental foi de extrema importância para a investigação realizada, constituindo uma rica fonte de dados, trazendo contribuições valiosas, principalmente por fornecer dados que não puderam ser captados no espaço e tempo em que se deu o processo de pesquisa, e que não puderam ser colhidos nos instrumentos de pesquisa qualitativa mais utilizados como a observação, a entrevista e o grupo focal. Vários documentos da escola foram utilizados como fonte de dados primários. Recorri à análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP)^{92,93}, planos de curso, projetos didáticos, matriz curricular de referência para o trabalho pedagógico, às atas de desempenho acadêmicos dos estudantes; e ainda, ao plano de gestão da escola, ao Plano Municipal de Educação (PME), e às Diretrizes Curriculares de Educação do Campo do Município⁹⁴, buscando ampliar nosso olhar acerca do nosso objeto de estudo. Os documentos ajudaram a complementar as informações, preencher lacunas e validar algumas informações obtidas por outro instrumento de pesquisa.

Pesquisa de campo. Como já foi destacado, a pesquisa qualitativa tem como característica tomar o ambiente natural a fonte direta de dados. Assim, a pesquisa de campo constitui em um dos procedimentos metodológicos mais adequados para aproximação com a realidade investigativa e objeto de estudo. Ela implica uma integração entre os diferentes procedimentos de pesquisa que vai desde a pesquisa bibliográfica, documental e da aproximação do campo empírico, buscando obter informações diretamente com a população a ser investigada, reunindo as informações necessárias

⁹² Roteiro para análise documental do projeto político pedagógico do núcleo 6 de escolas do campo, ver Anexo V.

⁹³A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, instrumento designado de Projeto Educativo na realidade portuguesa, é relativamente recente no cenário educacional brasileiro. As primeiras formulações datam da década de 1980, no quadro da redemocratização da sociedade brasileira, quando alguns governos de esquerda, procurando romper com o legado autoritário e vertical herdado dos modelos burocráticos, uniformes e padronizados dos governos militares, procuraram estimular as escolas a elaborarem propostas pedagógicas mais autônomas, mais democráticas e, assim, vinculadas às suas realidades. Os resultados positivos advindos destas experiências sensibilizaram pesquisadores, gestores e o movimento sindical docente, que por ocasião das discussões sobre a Nova LDB conseguiram influenciar os legisladores a levarem esta inovação para o texto legal. Assim, em dezembro de 1996, o texto aprovado da Nova LDB (Lei 9.394/96) introduziu na nossa legislação educacional a exigência de que as escolas brasileiras elaborassem suas “propostas pedagógicas” (artigos 12, 13 e 14). Esta inovação pretendia contribuir para o desenvolvimento de propostas mais autônomas e coladas com a realidade onde se situam as escolas. Viu-se então uma intensificação da produção teórica sobre a temática em que se destacaram os trabalhos de Ilma Passos de Alencastro Veiga (Veiga, 1995; Veiga e Resende, 1998, Veiga e Fonseca, 2001), e Celso Vasconcellos (Vasconcellos, 1999, 2002), obras que ganharam várias edições; e os sistemas de ensino procuraram estimular as escolas a elaborar seus respectivos PPP. (Santos & Moura, 2009: 6). Entretanto, a ausência de financiamento e a difusão da lógica da regulação educacional intensificada nos anos seguintes esvaziou significativamente o sentido original da autonomia escolar estimulada pela construção dos PPP’s na realidade brasileira. Sobre as tensões e disputas em torno do PPP na educação brasileira, ver De Rossi (2003), Fonseca (2003), Silva, M. A. (2003) e Veiga (2003), todos reunidos em um número temático do *Caderno CEDES* (vol. 23, nº61). Para a análise do PPP da escola que se constituiu em campo empírico desta pesquisa, elaborei um roteiro de análise que pode ser verificado no *ANEXO V*.

⁹⁴ Trata-se de um documento próprio do Sistema Municipal de Ensino em que se deu a investigação, elaborado em 2012, a partir de um projeto de extensão desenvolvido por uma universidade pública.

à pesquisa. Para José Filho (conforme citado em Piana, 2009, p. 167) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Nesse sentido, a pesquisa de campo teve como campo empírico um Núcleo de Escolas do Campo de um município brasileiro, melhor contextualizado a seguir⁹⁵.

4.3 O campo empírico

4.3.1 O município estudado

O município escolhido para a realização do estudo é um entre os 5.570 municípios brasileiros e um dos 417 que compõem o estado da Bahia. No Brasil, a divisão da federativa se resume a estados, municípios, e o distrito federal. No total, são 26 estados⁹⁶, 5.570 municípios e um distrito federal, Brasília, que é a Capital nacional. Cada Estado reúne uma quantidade diversa de municípios que varia de 16 (Roraima) a 853 (Minas Gerais). Os Estados, no Brasil, equivalem ao que seriam os Distritos em Portugal; e os municípios brasileiros reúnem as atribuições concernentes aos “municípios” e os “conselhos” em Portugal.

Na realidade brasileira, o município é uma divisão de um estado, com autonomia administrativa e órgãos político-administrativos próprios. É um espaço territorial político, constituído de uma *sede* (a cidade) e *distritos*, sendo que estes são subdivisões geográficas sem autonomia e podem reunir povoados e/ou comunidades rurais diversas. O município é, portanto, um território dotado de personalidade jurídica e de certa autonomia, constituído por órgãos administrativos e políticos, tais como a Prefeitura, que exerce o Poder Executivo, e a Câmara Municipal, que elabora as leis municipais e fiscaliza a gestão. Diferentemente de Portugal, no Brasil, a designação “concelho” foi abandonada e adota-se apenas a designação de “município”.

A atual Constituição de República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 1988 no contexto da reabertura democrática, elevou os municípios à condição de ente federativo com autonomia política, administrativa e financeira, conforme expresso em seu art. 1º, em que diz “A

⁹⁵ Para promover a compreensão, adianto que no município em tela as instituições escolares localizadas no campo estão organizadas por Núcleos de escolas para facilitar a administração e gestão pedagógica das mesmas. Mais adiante detalho esta organização e justifico a escolha do Núcleo que se constituiu campo empírico desta pesquisa.

⁹⁶São eles: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito”. De forma complementar, o art. 18 desta Carta Magna, declara que a organização político administrativa da República Federativa do Brasil compreende “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos da Constituição”. De acordo com o art. 30 da CF, os municípios possuem competência jurídica para :“I – legislar sobre assuntos de interesse local; (...); III – instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas; (...); V– organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local (...); VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; VIII – promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano”.

A autonomia concedida pela Constituição de 1988 possibilitou uma melhor estruturação da oferta dos serviços públicos no âmbito dos municípios. Foi a partir da promulgação da Carta Magna que os municípios passaram a criar suas Secretarias Municipais de Educação e a constuir seus Sistemas Municipais de Educação.

O art. 211 da Constituição Federal estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “organizarão os seus sistemas de ensino”, definindo como competência desses últimos a atuação no ensino fundamental e na pré-escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), estabeleceu em seu Art. 11 as incumbências dos municípios em relação dos seus sistemas de ensino. Num parágrafo único define a opção do município criar seu próprio sistema ou compor com o Estado um sistema único ou, ainda, manter-se integrado ao sistema estadual. Estão, ainda, definidas as incumbências, quais sejam: *a)* organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; *b)* exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; *c)* baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; e *d)* autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Assim, a legislação estabelece com clareza a autonomia do município para criar o seu sistema municipal de ensino. Nos anos seguintes à promulgação da LDB assistiu-se uma progressiva criação dos sistemas municipais de ensino no Brasil. No município em que foi realizada a pesquisa de campo da presente tese, o Sistema Municipal de Ensino foi criado em 2006.

A criação dos sistemas municipais do ensino, não significa que toda a educação escolar básica ofertada na municipalidade é de responsabilidade do ente federado municipal. É legalmente

possível – e esta é a realidade de muitos municípios – que em um mesmo território municipal tenha-se a presença de escolas públicas municipais, estaduais e até federais, juntamente com escolas privadas⁹⁷. Tem sido praxe, desde as reformas implementadas na década de 1990, a municipalidade assumir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental⁹⁸, e o ente estadual assumir a oferta do Ensino Médio. Entretanto, ainda é comum os governos estaduais assumirem parte da oferta das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, mantendo escolas neste nível de ensino.

É importante observar que, como a Constituição concede autonomia administrativa aos municípios, cada ente municipal pode organizar sua estrutura administrativa educacional de modo diferente, o que em tese nos permitiria existir tantas estruturas quando são os 5.570 municípios brasileiros.

A autonomia política, administrativa e financeira do município estabelecida na Constituição de 1988, deve ser observada com ressalvas no que se refere à gestão da Educação municipal. Isso porque os recursos do financiamento da educação são, em sua maioria, arrecadados e concentrados pela União, que os repassa para os estados e municípios, tomando o número de alunos matriculados em cada rede como critério para alocação dos recursos⁹⁹. Mas, principalmente, a autonomia tem sido afetada pelas políticas de regulação que tem chegado aos municípios através de políticas e programas diversos, verdadeiros “pacotes” que tem orientado a gestão do trabalho pedagógico nas Secretarias estaduais e municipais de Educação e nas escolas, minando assim a construção de propostas educativas mais autônomas.

O município em que foi realizada a pesquisa de campo possui uma área total de 435,932 km² e, segundo o Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, possuía naquele ano uma população de 34.351, sendo 9.460 (28%) pessoas residentes em áreas rurais, e 24.981 (72%) habitantes residindo em áreas urbanas.

⁹⁷ O Art. 19 da LDB classifica as instituições de ensino nas seguintes categorias administrativas: I) *públicas*, que são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II) *privadas*, que são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O Art. 20 da LDB classifica as instituições privadas nas seguintes categorias: I – *particulares* em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – *comunitárias*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – *confessionais*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – *filantrópicas*, na forma da Lei.

⁹⁸ Alguns estudiosos tem denominado este fenômeno de “municipalização induzida”, porque foi estimulada pela política de financiamento educacional criada após a LDB, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vinculou o repasse de recursos aos municípios à quantidade de alunos matriculados em sua rede de ensino. Sobre a municipalização do ensino no Brasil, ver: Oliveira, Arelaro, Rosar, et al. (1999).

⁹⁹ Em 2017 o valor mínimo anual por aluno foi de R\$ 2.875,03 (o equivalente a USD 867 ou €724 em 01/01/2017, pelos cálculos da autora, conforme cotação das moedas na referida data). Este valor sofre acréscimos de acordo com o nível de ensino, a modalidade e a localidade (rural/urbana) em que o aluno está matriculado.

O município era habitado até meados do século XIX por indígenas¹⁰⁰. Os índios foram massacrados pelos colonizadores durante décadas, ao longo do século XIX, sendo que seus poucos remanescentes foram presos e deportados no final daquele mesmo século, e hoje vivem em reservas indígenas em outros dois municípios distantes, juntamente com outros povos indígenas. A colonização do território onde hoje se situa o município estudado teve início por volta de 1825 e 1840. Foi elevada à categoria de Freguesia em 1855, de Vila em 1877 e, finalmente, de município em 1891. A rápida formação política do município foi constituída em um contexto histórico de expansão do capitalismo brasileiro para além das zonas litorâneas, penetrando o continente, na segunda metade do século XIX, momento em que a região em que ele se localiza constituiu-se como um importante polo de desenvolvimento, pelo seu potencial econômico, principalmente pela expressiva produção de café (Zorzo, 2001). Devido a sua importância e representatividade econômica, o município foi beneficiado com uma linha férrea que o ligava até um porto litorâneo, distante cerca de 80 km em linha reta. Construída em fins do século XIX, justamente para facilitar o escoamento da produção agrícola da região, a ferrovia facilitou um contato direto do município com grandes centros comerciais do Brasil à época, e mesmo da Europa (Zorzo, 2001). O município viveu um eldorado econômico entre 1890-1930, entrando em decadência nas décadas seguintes.

A partir da década de 1930, com a Grande Depressão de 1929 e, em seguida, a Segunda Guerra Mundial, a produção cafeeira entrou em crise. A paralisação das atividades da ferrovia, em 1963, expressa a decadência de uma economia que se baseou na monocultura de exportação. A introdução da pecuária extensiva e da pecuária de leite a partir da década de 1960, e da cacauicultura nas décadas de 1970 e 1980, foram tentativas encontradas para superar a crise. Tal estratégia, apesar de dinamizar a economia local por um curto período, provocou concentração fundiária, promoveu a expulsão da população rural (pela diminuição dos postos de trabalho no campo)¹⁰¹ e uma forte degradação ambiental.

Atualmente a economia do município sustenta-se pela conjugação da pecuária de corte nas grandes e médias propriedades, e pela cultura de subsistência nas pequenas propriedades. Os pequenos agricultores dispõem de minifúndios destinados à produção de variadas espécies de

¹⁰⁰ Durante os primeiros séculos da colonização brasileira, a ocupação portuguesa concentrou-se nas áreas litorâneas. Embora a área em que se situa o município estudado já tivesse sido conhecida desde o século XVII, sua ocupação efetiva ocorreu apenas no século XIX.

¹⁰¹ Além das condições de vida precárias no campo, contribuiu para estimular a emigração da população rural o surto de industrialização vivido pelo país entre as décadas de 1950-1990, concentrado nas capitais e suas regiões metropolitanas.

frutas, legumes e verduras, tais como banana, manga, mamão, feijão, amendoim, abóbora, chuchu, mandioca e aipim, abastecendo mercado local e regional.

Em virtude da precarização do trabalho no campo, da falta de terra, do aumento da violência no campo, assiste-se hoje no município um novo ciclo de êxodo rural, com forte migração para a sede municipal, com conseqüentemente o fechamento de escolas do campo.

A posição geopolítica ocupada pelo município no entorno regional tem lhe permitido abrigar diversos órgãos da administração pública estadual e federal, sobretudo a partir de 1988 quando passou a sediar uma das Regiões Administrativas do Estado da Bahia. Mais recentemente, na primeira década do século XXI, o município foi contemplado com um *campus* de uma universidade federal, o que tem gerado grande dinamismo social, cultural e econômico. Os investimentos da universidade em infraestruturas físicas, em serviços, em salários e em bolsas de pesquisa, ensino, iniciação à docência e assistência estudantil tem movimentado a economia do município. No plano cultural, a circulação de pessoas, ideais e conhecimentos, tem instituído outra dinâmica societária no município. Data também deste século a chegada de duas instituições de ensino superior privada no município.

Uma característica do município e da região é a pouca presença dos movimentos sociais do campo, que se limitam aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais organizados em cada municipalidade e, ainda, à existência de Associações e Cooperativas de pequenos produtores. Tais entidades, entretanto, tem pouca força política no contexto das relações de poder local.

4.3.2 A organização da Educação municipal

O município em que foi realizada a pesquisa de campo sediava em 2016 um total de 46 instituições escolares, sendo 38 municipais, 4 estaduais e 4 privadas. As escolas privadas oferecem vagas em todos os níveis de ensino da escola básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹⁰². A rede municipal oferece matrículas apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A rede estadual de ensino, que possui apenas quatro (4) unidades escolares,

¹⁰² No Brasil, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e organizou a educação escolar em dois grandes níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica é subdividida em três subníveis: a Educação Infantil (0-5 anos), o Ensino Fundamental (6-14 anos) e o Ensino Médio (15-17 anos). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, subdivide-se em dois níveis: Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos). Embora a legislação não tenha muitas especificações sobre a sua organização, o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, é na prática dividido em duas etapas, os Anos Iniciais (1º. ao 5º) e os Anos Finais (6º. ao 9º). Nas escolas brasileiras, raramente estas duas etapas são oferecidas em uma mesma escola, mantendo-se ainda na atualidade, elementos da organização do ensino primário definidos no início do período republicano, no final do século XIX. Tentativas de superação da fragmentação entre estas duas etapas do ensino fundamental vem sendo tentadas, sem êxito, desde a reforma educativa implantada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1971 (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), revogada em 1996.

oferece matrículas para o Ensino Fundamental II e para Ensino Médio, sendo que uma destas unidades escolares oferece simultaneamente estes dois subníveis de ensino. Três escolas estaduais estão localizadas na sede do município e a quarta, embora localizada em perímetro rural, situa-se a cerca de um (1) km da cidade. Cinco das atuais unidades escolares municipais localizadas na cidade foram transferidas do governo estadual à gestão municipal entre o final da década de 1990 e início da década de 2000, evidenciando assim o processo de municipalização da educação vivenciado na educação brasileira a partir da implantação da LDB. Algumas unidades escolares localizadas na zona rural já haviam sido transferidas da gestão estadual ao município em décadas anteriores¹⁰³. As outras escolas municipais foram construídas nas décadas de 1980 e 1990 com recursos próprios do município. A **Tabela 1**, a seguir, sistematiza a quantidade de estabelecimentos de ensino da educação básica localizados no município estudado no ano 2016, por dependência administrativa.

Tabela 2 – Distribuição das escolas existentes no município pesquisado, por localização e tipo de dependência administrativa - 2016

Localização	Pública			Privada			TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Subtotal	Particular	Filantrópica	Subtotal	
Rural	27	1	28	-	-	-	28
Urbana	11	3	14	3	1	4	18
TOTAL	38	4	42	3	1	4	46

Elaboração própria, com base em dados levantados em campo - 2016.

Pelos dados acima apresentados, vê-se que em 2016 a rede municipal de ensino era constituída por 38 instituições escolares, sendo 11 urbanas e 27 rurais¹⁰⁴.

Entre as escolas da rede municipal, apenas duas oferecem matrículas para os anos finais do Ensino Fundamental. Uma destas escolas localiza-se na cidade, iniciou suas atividades no ano 2000 e sempre ofereceu matrículas para este nível de ensino, o que faz com exclusividade entre as demais escolas da rede municipal. A segunda escola, que há décadas funciona na zona rural

¹⁰³ Sobre a municipalização do ensino no Brasil, ver: Oliveira, C., Arelaro, L., Rosar, M. de F., et al. (1999). *Municipalização do ensino do Brasil*. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica.

¹⁰⁴ Ao longo do ano 2016 foi fechada uma escola municipal. Em 2017 foram fechadas mais duas escolas municipais. Ambas escolas localizam-se no campo e possuíam turmas multisseriadas. Portanto, em março de 2017 haviam 36 escolas municipais em funcionamento, sendo 25 rurais. As razões alegadas para o fechamento destas escolas foi o baixo número de estudantes matriculados, que eram respectivamente, 8, 5 e 4 estudantes, quando do seu fechamento. Com o fechamento, os alunos foram deslocados para escolas rurais mais próximas.

ofertando matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a oferecer, também e de forma progressiva a partir do ano 2016, matrículas para os anos finais deste nível de ensino. Do quantitativo de instituições escolares do município vinculadas ao poder local, cabe destacar a existência de três Centros de Convivência Infantil, criadas entre os anos de 2005 e 2006, que destinam matrículas apenas para a Creche e Pré-Escola.

A grande maioria de escolas da rede municipal de ensino localiza-se em áreas rurais e oferecem de forma prioritária matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É pequena a quantidade de vagas ofertadas para a Educação Infantil nas escolas localizadas no campo. Como dito anteriormente, apenas uma escola oferece vagas para os anos finais do Ensino Fundamental na área rural. Deste modo, os alunos concluintes do 5º. ano do ensino fundamental nas escolas rurais são obrigados a deslocar-se para a cidade para continuar seus estudos nos anos finais deste nível de ensino.

O deslocamento dos estudantes de suas residências às escolas é realizado através do transporte público escolar, implantado e expandido progressivamente durante a década de 1990, universalizando-se a partir de 2005. Isso exige uma extensa rede de veículos constituída de ônibus, micro-ônibus, vans e carros menores, pertencentes à Prefeitura Municipal ou por ela contratados para prestar o referido serviço. Atualmente o município possui 10 ônibus e 4 micro-ônibus, sendo que 13 destes veículos foram adquiridos pela Prefeitura no âmbito do programa *Caminhos da Escola*, do governo federal. No município em questão, o deslocamento de alunos do campo para as escolas da cidade, onde cursam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ocorre apenas nos turnos matutino e noturno.

A gestão da educação municipal é realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEC)¹⁰⁵, que está localizada na sede do município, em um prédio alugado pela Prefeitura. No processo de gestão, a SEC conta com o apoio do Conselho Municipal de Educação (CME), órgão normativo local.

A estrutura da SEC geralmente é alterada pelas gestões municipais que assumem a Prefeitura para ajustá-la à forma como melhor pensam gerir o Sistema Municipal de Educação. Ainda assim, é importante destacar que desde a década de 1990 há uma estrutura básica que se mantém relativamente estável, sobretudo no que se refere à gestão das escolas rurais, que são

¹⁰⁵ A SEC foi criada em 1989, no contexto pós-Constituição Federal de 1988. Antes dela, a gestão da Educação municipal era assumida por uma Diretoria Municipal de Educação, criada no final da década de 1970, com apoio do Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado-Município-PROMUNICÍPIO. Este projeto contou com financiamento do Banco Mundial e objetivou apoiar a estruturação da gestão municipal da educação, especialmente nas regiões mais pobres do país.

organizadas administrativamente em Núcleos Escolares, cada um deles constituídos por escolas localizadas em uma mesma área geográfica.

Atualmente, a SEC está estruturada em duas superintendências, a Superintendência de Ensino e a Superintendência de Gestão Escolar, cada uma delas com órgãos hierárquicos inferiores. A Superintendência de Ensino tem a atribuição de planejar e realizar o acompanhamento pedagógico nas escolas da rede; e a Superintendência de Gestão Escolar tem uma responsabilidade mais administrativa, no que se refere à gestão de pessoal, ao transporte escolar, apoio ao estudante (merenda, fardamento, materiais didáticos) e gestão das informações escolares dos escolares.

A Superintendência de Ensino comporta duas diretorias, sendo estas a Diretoria de Educação Infantil e a Diretoria de Ensino Fundamental. A Diretoria de Educação Infantil possui duas coordenações, sendo estas da Coordenação das Creches e a Coordenação da Pré-Escola. Por sua vez, a Diretoria de Ensino Fundamental, comporta sete coordenações temáticas, sendo elas: 1) Coordenação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) Coordenação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) Coordenação de Educação de Jovens e Adultos; 4) Coordenação de Educação Especial; 5) Coordenação de Diversidade; 6) Coordenação de Educação Integral; 7) Coordenação de Educação do Campo. A Coordenação de Educação do Campo, criada em 2007 a partir das repercussões do Movimento Por uma Educação do Campo, passou a contemplar neste ano de 2017, uma Sub-Coordenação de Escolas Multisseriadas. Estas Superintendências, Diretorias e Coordenações dão suporte à gestão das escolas.

4.3.3 As escolas rurais do município

No município investigado, as escolas do campo estão organizadas por Núcleos Escolares¹⁰⁶ para facilitar a administração e gestão pedagógica das mesmas. No total são cinco (5) Núcleos de escolas do campo, cada um deles contendo entre quatro e seis unidades escolares¹⁰⁷. A divisão das escolas por Núcleo tem como critério a região geográfica nas quais as escolas estão localizadas.

A nucleação foi a solução encontrada pela Secretaria Municipal de Educação [...] para dar mais assistência e organização às escolas do “Campo” com turmas multisseriadas, com as presenças de diretora e coordenadora pedagógica. Em 2008 o Núcleo [estudado] era composto por oito escolas. Atualmente o mesmo possui apenas seis escolas, pois duas foram

¹⁰⁶ Este formato foi definido no final dos anos 1990, após ensaios experimentados desde a década de 1980.

¹⁰⁷ No início da implantação dos Núcleos Escolares, na década de 1990, cada Núcleo possuía maior número de escolas, mas com a diminuição demográfica da população rural e o fechamento de unidades escolares, o número de escolas por núcleo vem se reduzindo.

desativadas, uma em 2009 e a outra em 2010, por falta de alunos (Projeto Político Pedagógico [PPP] do Núcleo escolar estudado, 2012, p. 13).

Em 2016, as 27 escolas do campo atendiam um total de 1.070 estudantes, sendo 233 na Pré-Escola (4 e 5 anos), 780 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 57 nos Anos Finais do Ensino fundamental. Este quantitativo de alunos estavam divididos em 56 turmas, sendo 54 de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental e 2 de Anos Finais do Ensino Fundamental. Nas 54 turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuavam 54 professores, sendo que 48 deles atuavam em turmas multisseriadas.

Na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, cada Núcleo Escolar possui um(a) Diretor Escolar, um(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e um Secretário(a) Escolar, ambos exercendo dois turnos de trabalho. O(a) Secretário(a) Escolar exerce suas atividades na Secretaria Municipal de Educação, que fica na cidade; e os dois primeiros tipos de profissionais circulam semanalmente pelo Núcleo, acompanhando as escolas de sua circunscrição. Alguns Núcleos que executam projetos especiais possuem dois coordenadores pedagógicos. Este é o caso do Núcleo investigado neste estudo, que possui uma coordenadora pedagógica exclusiva para acompanhar a Escola Municipal T, a maior do Núcleo, e outra coordenadora pedagógica para acompanhar as demais escolas desta circunscrição educacional. As escolas da cidade, que são maiores, possuem Diretor(a), Vice-Diretor(a), Coordenador(a) e Secretário(a) Escolar, que exercem suas funções no âmbito da unidade escolar em que são lotados¹⁰⁸.

As escolas localizadas nas áreas rurais, geralmente, são de pequeno porte, pois a maioria delas possui apenas uma ou duas salas de aula. As escolas funcionam em prédios próprios, que foram construídos pela Prefeitura Municipal ou doados pelo Governo do Estado (municipalização das escolas), tendo sido quatro deles construídos com financiamento do Banco Mundial no início da década de 1980, no âmbito do Programa EDURURAL. A grande maioria dos prédios foi construída durante as décadas de 1980 e 1990, incorporando escolas que antes funcionavam em espaços improvisados nas casas dos próprios professores.

Os prédios possuem paredes de alvenaria, telhado de cerâmica e forro em PVC. As escolas possuem sala(s) de aula, cozinha, e banheiro(s). Algumas possuem pequenos depósitos e área coberta. As áreas ao redor do prédio geralmente são muito pequenas, inviabilizando um trabalho pedagógico mais articulado com as dimensões da vida e de produção camponesa. Todas as escolas

¹⁰⁸ Escolas urbanas ou núcleos de escolas rurais com mais de 300 alunos possuem também um Vice-diretor. Atualmente, nenhum núcleo escolar rural possui vice-diretor, por não possui a quantidade de alunos necessária para tal.

possuem energia elétrica e água. Algumas escolas são muradas. Na última década as escolas têm passado por melhorias em sua infraestrutura física, que tem lhes possibilitado reforma e ampliação de seus espaços, revestimento das paredes em cerâmica, colocação de forros no telhado, lousa (substituindo os antigos quadros negros ou verdes), pintura regular anual dos prédios, aquisição de carteiras, cadeiras, armários e outros móveis escolares, etc. Tais melhorias resultam de esforços da gestão municipal e, sobretudo, do acesso a programas do governo federal, tais como o Programa Luz para Todos na Escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Interativo) e o PDDE-Água¹⁰⁹, o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), etc.

Todas as escolas possuem Auxiliar(es) de Serviços Gerais (ASG), profissionais que exercem as atividades de limpeza das salas e do prédio, além de cuidar do preparo e distribuição da merenda escolar, que é servida no meio do turno de estudo, às 10h, pela manhã; e às 15h, pela tarde. As alimentação escolar é gratuita, adquirida pela Prefeitura Municipal com recursos repassados pelo Governo Federal através de programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), sendo que este último exige que 30% dos produtos da alimentação escolar sejam adquiridos aos agricultores familiares. A maioria das ASG possui vínculo empregatício temporário; e as que atuam em escolas do campo, residem, na sua quase totalidade, neste mesmo espaço geográfico, na proximidade das escolas. As escolas menores possuem apenas uma ASG, número que é ampliado nas escolas de maior porte.

Entre os recursos didáticos disponíveis, as escolas possuem materiais de expediente, tais como pincel para lousa, papel sulfite, cartolina, papel madeira. Na sede da Secretaria Municipal de Educação é possível xerocopiar ou imprimir materiais produzidos pelos professores. Os estudantes recebem individualmente dicionários e livros didáticos que são distribuídos gratuitamente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal. Os estudantes das escolas rurais recebem livros do PNLD-Campo, escolhidos por seus professores. As escolas contam com um pequeno acervo de livros paradidáticos, distribuídos através do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Algumas escolas rurais possuem computadores e impressoras adquiridas através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo - Rural), e outras poucas escolas foram inseridas no Programa Um Computador por Aluno (UCA), também do Governo Federal.

¹⁰⁹ O PDDE Água é um programa do governo federal, regulamentado através da Resolução N° 32 de 13 de agosto de 2012 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Ministério da Educação do Brasil. Destina recursos financeiros às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária. O programa permite a aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão-de-obra voltada à construção de poços, cisternas ou outras formas e meios de abastecimento de água. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18777:pdde-agua>).

Os turnos de funcionamento diário das escolas variam de acordo com o número de alunos, turmas e modalidades de ensino atendidas. Todas as escolas rurais funcionam no turno matutino, com atividades que iniciam às 8:00 e encerram às 12:00, com intervalo de cerca de 20 minutos para o recreio. As escolas que possuem maior número de turmas funcionam pelo turno vespertino, com atividades das 13:00h às 17:00h, atendendo outros alunos que não freqüentam o estabelecimento de ensino no turno anterior. As poucas escolas que oferecem matrículas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) funcionam no turno noturno, das 19:00h às 22:00h.

Na rede municipal de ensino, o ingresso na carreira docente dá-se através de concurso público, processo seletivo simplificado e mesmo através de contrato temporário. Os cargos de direção e vice-direção escolar são ocupados por eleição direta com mandato de três anos; e os cargos de coordenação pedagógica e secretaria escolar são ocupados através de concurso público. Em relação aos docentes, há três regimes de trabalho: 40 horas semanais, que implica em dois turnos de trabalho (manhã e tarde, manhã e noite, ou tarde e noite), para servidores efetivos ingressantes antes de 2008, ou servidores contratados; 25 horas, que implica em um turno de trabalho (20h) semanais, mais 5 horas remuneradas destinadas ao planejamento pedagógico, para os servidores efetivos ingressados a partir dos concursos realizados em 2008; 20 horas, que implica em um turno de trabalho, para os servidores contratados.

Em sua maioria, os professores possuem formação em nível de graduação, em cursos de Licenciatura, prevalecendo Pedagogia e Normal Superior. Muitos professores com cerca de 15 anos ou mais de serviço possuem, também, o curso de Magistério, de nível médio, que foi extinto em decorrência da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que colocava a exigência mínima do diploma de licenciatura para o exercício da docência, em qualquer nível de ensino. A grande maioria dos professores possui, também, formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (Especialização), realizada em cursos em que a legislação exige o mínimo de 360 horas.

Por conta da onda migratória que tem afetado o município nas últimas décadas, a maioria dos professores reside atualmente na cidade, mesmo entre os professores que atuam no campo. Nestes casos, os professores deslocam-se, diariamente, da cidade até as escolas rurais para exercer seu ofício, em percursos diários com extensão média entre 8 e 50 km, considerando-se a ida e a volta. Este deslocamento é geralmente realizado em veículos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, que os contrata para prestar tais serviços durante os meses letivos. A oferta de transporte, uma conquista da categoria docente municipal através de seu Sindicato de

Professores há cerca de duas décadas, é considerado um “luxo” na realidade regional, visto que em muitos municípios o trajeto casa-escola-casa é assumido e custeado pelos professores; no máximo, são oferecidas “ajudas de custo”, que é insuficiente para bancar as despesas que o percurso exige. No município em análise, além do transporte, os professores da rede municipal de ensino que residem na cidade e trabalham no campo recebem um adicional de 10% em seus rendimentos, a título de compensação pelo deslocamento realizado.

4.3.4 O Núcleo Escolar Rural estudado

O Núcleo Escolar que foi investigado nesta pesquisa é constituído de seis (6) escolas, entre elas a Escola Municipal T, a qual tomei como unidade de análise mais aprofundada. As escolas deste Núcleo localizam-se em distintas localidades rurais do município, com distâncias variáveis entre uma e outra, numa estimativa de 5 a 10 km. A região onde se situa este núcleo é constituído de área remanescente de Mata Atlântica, conforme se pode observar nas fotos a seguir.





Figuras 1 e 2 – Vista panorâmica da região onde se localiza o Núcleo escolar estudado.

Créditos da autora – 2015

As seis escolas que compõem o Núcleo estudado atendem à Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais - 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), sendo que algumas turmas são multisseriadas. Algumas escolas deste Núcleo oferecem também matrícula na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. São nestas escolas que atuam os colaboradores de nossa investigação.

Em 2015 e 2016, o quadro de profissionais do Núcleo Escolar investigado era constituído por uma (1) Diretora, duas (2) coordenadoras pedagógicas, doze (12) professores, dez (10) funcionários que exerciam as atividades de auxiliar de serviços gerais e merendeiras e onze (11) motoristas. Atendia, no ano 2016, a trezentos e quarenta e um alunos (341), sendo a maioria deles em turmas multisseriadas, e trinta e um (31) alunos na Educação de Jovens e Adultos.

4.3.5 A unidade de análise da pesquisa: a *Escola Municipal T*

Como não trabalhei com o universo de todas as escolas do campo do município, utilizei para seleção das escolas quatro critérios: primeiro, por serem escolas que participaram de pesquisas anteriormente desenvolvidas¹¹⁰, já que o nosso foco de investigação emergiu das

¹¹⁰Refiro-me aqui a três aos projetos/programas de pesquisa, nos quais estava envolvida: i) o projeto '*Ruralidades diversas, diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas em escolas rurais da Bahia-Brasil*', coordenado pelo prof. Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/GRAFHO), que contou com a participação de pesquisadores da UFRB e na qual estive inserida (2008-2014); ii) O projeto '*A Pedagogia das Classes Multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas de* [nome do município onde foi

considerações trazidas por essas pesquisas; segundo, porque os professores sujeitos de pesquisas anteriores trabalham nessas escolas e alguns deles foram participantes de investigações anteriores que já nos havia dados pistas sobre a presença das políticas de regulação no interior das escolas; terceiro, porque o Núcleo escolhido foi aquele que mais se destacou diante da política de avaliação por resultados implantada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2010, denominada “*A organização da escola como ambiente de aprendizagem: a trindade virtuosa*”, já explicitada na *Introdução* da tese; e, por fim, porque as escolas deste Núcleo tem apresentado nos últimos anos bons resultados nas avaliações externas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, Prova Brasil, e têm, portanto, consolidada uma prática de atingir os indicadores educacionais demandados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No total, nosso universo de investigação durante a fase exploratória de pesquisa, foi constituído por oito professores que atuam no Núcleo estudado, lecionando nas diferentes escolas que o compõe. Depois da fase exploratória, escolhi esta unidade de análise e um universo mais específico para a investigação mais aprofundada do fenômeno aqui investigado, procedendo com o “estudo de caso”. A unidade de análise escolhida foi uma das escolas que compõem o Núcleo, a *Escola Municipal T*, doravante denominada também de “EMT”¹¹¹ e todos os professores da escola que, pelas imposições das políticas do MEC e pelo Sistema Municipal de Educação, estão mais vulneráveis às políticas de regulação, pois nem todas as escolas rurais são obrigadas, por exemplo, a realizarem as avaliações externas, principalmente aquelas que tem turmas multisseriadas, pois seu número de alunos nem sempre atende ao quantitativo mínimo exigido para a realização da Prova Brasil¹¹². A escola não participou da primeira edição da Prova Brasil, em 2007, justamente pela baixa quantidade de alunos.

Ressalto que mesmo aquelas escolas que não participam do IDEB pelo critério acima destacado, segundo o “Plano Compromisso de Gestão” firmado durante o ano 2011, entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas municipais, devem trabalhar para atingir a meta estabelecida pelo MEC para o município. Portanto, devem seguir as mesmas orientações,

feira a pesquisa – suprimido], de minha lavra juntamente com o prof. Fábio Santos/UFRB (2008-2011); *iii*) O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Subprojeto – PIBID/CAPES/UFRB, mais precisamente o ‘*Subprojeto Classes Multisseriadas*’, desenvolvido no CFP/UFRB e no qual estive inserida como colaboradora (2011-2014) e como coordenadora (2014-2016). O desenvolvimento destes projetos gerou algumas produções, dentre as quais destaco: Moura, T. V. (2015); Moura, T. V., & Santos, F. J. (2012a); Santos, F. J., & Moura, T. V. (2009); Santos, F. J., & Moura, T. V. (2010).

¹¹¹ Trata-se de um nome fictício, assim escolhido para preservar o anonimato da escola. A escolha da letra “T” para denominar a escola, bem como a sigla escolhida (EMT) não possui qualquer relação com as iniciais de seu nome original, sendo uma escolha arbitrária desta pesquisadora.

¹¹² Até 2015, o critério era possuir vinte (20) ou mais alunos matriculados nos 5º. ano do Ensino Fundamental. Em 2017 este número foi reduzido para o mínimo de dez (10) alunos.

considerando que no computo geral do IDEB, para além do desempenho na Prova Brasil, os dados de aprovação, reprovação e evasão de todas as escolas do Sistema Municipal de Educação, são tomados como indicadores para o cálculo da nota do município.

Trata-se de um Plano instituído pela política educacional de âmbito municipal no ano de 2011, intitulada “Escola como Ambiente de Aprendizagem”. O Plano Compromisso de Gestão entre a Secretaria Municipal de Educação estudada e as escolas têm como foco gerenciar, através de um plano estratégico da escola, o cumprimento dos compromissos e metas de desempenho estabelecidas entre elas, tendo como horizonte maior o compromisso assumido pelo município no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do Plano de Ações Articuladas (PAR). Dentre os compromissos e metas assumidos com o MEC está a elevação da média do Ideb do município. Consta no referido Plano que “as metas para o Ideb, o desempenho na Prova Brasil e na Provinha Brasil e de repetência devem ter como parâmetro as metas estipuladas pela Secretaria, ou seja, não podem ser inferiores as estipuladas pela Secretaria” (Secretaria Municipal de Educação, 2010). O Plano envolve acordos e compromissos que reforçam o papel e responsabilização do(a) Diretor(a), do(a) Coordenador(a) Pedagógico e dos Professores para alcançar a sua eficácia.

Os dados retirados do PPP da escola, bem como em trechos das entrevistas com os professores já confirmam a “subjetivação” da escola pela lógica da regulação e responsabilização por resultados, como bem evidencia a fala de uma das professoras entrevistadas ao falar do desempenho da Escola Municipal T na Prova Brasil, e conseqüentemente, na média do Ideb.

Teve o Ideb... Eu cheguei no outro ano (2012) no município de [nome suprimido para dar anonimato] e saiu o Ideb esse ano, que foi do ano anterior. Porque se falou muito das escolas daqui da cidade que participaram da avaliação, se eu não me engano, da Prova Brasil, que dá esse índice. Porque teve um certo retrocesso. Não atingiram a meta e ainda teve algumas que ficaram abaixo do que já tinham alcançado. *Lá no Núcleo, a escola [...] que participou teve um aumento, ficou ali muito próxima da meta* (Professora Rosa, grifo meu, supressão do nome da escola, nos colchetes).

Outro destaque é que a referida escola ganhou, por dois anos consecutivos (2013 e 2014), o prêmio de Melhor Escola Municipal em concursos promovidos pelo Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA). Trata-se de uma iniciativa do MP-BA, especificamente do programa ‘*O Ministério Público e os Objetivos do Milênio: Saúde e Educação de Qualidade para Todos*’, que oferece o “Prêmio Melhor Escola Pública do Ano”, podendo concorrer a ele todas as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, urbanas ou rurais. O critério para ganhar a premiação consiste em avaliar quais das escolas inscritas apresentam melhor qualidade de ensino, estrutura física e

conservação. Em 2014, entre as 35 escolas inscritas em todo o estado, a ‘Escola Municipal T’ foi uma das 8 selecionadas para premiação. Recebeu uma quantia de R\$ 8.000,00 (oito mil reais), o equivalente a USD 3.125,00 (três mil e cento e vinte e cinco dólares americanos), ou € 2.500,00 (dois mil e quinhentos euros). O dinheiro ganho foi utilizado para adquirir equipamentos e utensílios que, segundo a equipe pedagógica da escola, ajudam a melhorar a qualidade dos serviços ofertados na escola.

A “Escola Municipal T” é uma escola municipal, criada em 2012 pela prefeitura local, após a realização de uma grande reforma em uma antiga escola municipal existente no local e que foi extinta pela mudança de nome da instituição escolar. O antigo prédio havia sido construído em 1988, por reivindicação de pais de alunos que na época estudavam na casa da professora que atuava nas proximidades. Posteriormente, a escola passou por melhorias, sendo construída mais uma sala de aula. Finalmente, em 2011, a Prefeitura Municipal, através da sua Secretaria Municipal de Educação, resolveu construir uma nova escola, mais ampla, no mesmo local, praticamente demolindo o antigo prédio escolar.

A Escola Municipal T está localizada na zona rural do município, a 18 km da sede municipal (cidade), em uma localidade que possui remanecências de Mata Atlântica. A comunidade local é constituída por uma população com um alto índice de analfabetismo entre a população adulta. Sua população é constituída em sua maioria por pequenos agricultores, extrativistas, e trabalhadores que se empregam nas fazendas na região como destocadores de pastos, vaqueiros, etc. Em sua maioria complementam a renda com o auxílio do Programa Bolsa Família, um programa do Governo Federal criado em 2003 na gestão do Presidente Lula, que consiste na transferência de renda mensal para as famílias beneficiárias do programa¹¹³. Outra significativa fonte de renda é a aposentadoria rural, que se expandiu significativamente ao longo dos governos progressistas (Lula e Dilma). De forma contraditória, a região em que se insere a escola é constituída por grandes latifúndios, o que revela os resquícios históricos da concentração de terra no Brasil, contribuindo para a manutenção das precárias condições de vida das populações que vivem e sobrevivem da terra. Na região em que está situada a escola, localiza-se a maior propriedade rural do município com cerca de 4.600 hectare de terras.

¹¹³O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa do Governo Federal brasileiro que consiste na transferência direta de renda, sob condicionalidades, a famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza, com a finalidade de promover seu acesso aos direitos sociais básicos e romper com o ciclo intergeracional da pobreza. A contrapartida das famílias beneficiárias consiste em manter as crianças e os adolescentes entre 6 e 17 anos com frequência regular na escola e fazer o acompanhamento mensal de saúde das gestantes, mulheres que estiverem amamentando e crianças, que também devem ter a vacinação em dia. Avaliações diversas do programa feitas por pesquisadores e por agências internacionais como a ONU, OIT, tem reconhecido que o mesmo tem contribuído significativamente para a redução da pobreza no país (Peña, et. al., 2015). Desde o segundo semestre de 2016, após o golpe político-parlamentar-judiciário vivido pelo país, a nova gestão do governo federal tem promovido cortes no programa, reduzindo o seu alcance.

Com a criação da Escola Municipal T, em 2012, esta passou a oferecer, além de matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental que já era feita na antiga escola, matrículas para a Educação Infantil. Também, a escola passou a implementar uma experiência piloto de escola em tempo integral (escola de tempo inteiro), com as atividades se iniciando às 08:00h e terminando às 16:30h e a oferta de quatro refeições diárias (café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde). Pela manhã são ministradas as aulas de diferentes disciplinas do currículo formal e, no período vespertino, o aluno tem aulas de arte, reforço escolar, educação física, etc. As atividades do turno vespertino inicialmente eram desenvolvidas no âmbito de um programa criado pela Secretaria Municipal, e posteriormente, foi inserido no Programa Mais Educação¹¹⁴ do governo federal, passando tais atividades a estarem vinculadas a este programa.



Figura 3: Detalhes de uma das salas de aula da Escola Municipal T.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2012.

O corpo de profissionais que trabalham na Escola Municipal T é composto por 22 pessoas, que exercem distintas funções no cotidiano escolar. O Quadro 1, a seguir, apresenta as funções exercidas por estes profissionais, o número de pessoas envolvidas em cada função, a carga horária

¹¹⁴ O Programa Mais Educação é um programa do Governo Federal brasileiro. Foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, coordenado pelo MEC, tem como objetivo ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, e contribuir para promover uma reorganização curricular na educação básica, por meio da oferta de atividades optativas tais como: acompanhamento pedagógico, realização de atividades esportivas e de lazer, abordagem de temas como meio ambiente, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. As escolas que aderem ao programa, recebem recursos financeiros do MEC para contratar profissionais, comprar equipamentos e materiais de expediente e alimentação escolar. A Portaria MEC nº 1.144/2016 reformulou o programa, criando o Programa Novo Mais Educação que tem o foco na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.

de trabalho semanal (CH) e os tipos de vínculo empregatício dos mesmos durante a realização da pesquisa. Ao longo da pesquisa houve pequena variação dos sujeitos envolvidos, sendo alguns substituídos por outros.

Quadro 8 – Especificação do corpo de profissionais da Escola Municipal T (2012-2016).

Função	Número	C. h. semanal	Vínculo(s) empregatício(s)	Atribuições
Diretora Escolar	1	40	2013-2016: Temporário; 2016-2017: Efetivo	Gerir o funcionamento do Núcleo Escolar. Proceder articulação com órgãos da administração municipal (Secretaria de Educação, Setor de Transportes a Secretaria de Administração e Finanças) para viabilizar os recursos, materiais e serviços necessários ao funcionamento das escolas do Núcleo. Acompanhar o funcionamento das escolas do Núcleo.
Coordenadora Pedagógica	1	40	Temporário	Coordenar e assessorar o planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas da Escola.
Secretária Escolar	1	40	Efetivo	Assessorar a Direção do Núcleo, a Coordenação Pedagógica da escola e a Coord. Pedagógica do Núcleo na execução de suas atividades. Proceder o registro e sistematização de dados pessoais e acadêmicos dos alunos do Núcleo: documentação pessoal, matrícula, desempenho escolar, etc.
Professores	5	40/25/20	Efetivo (4) e Temporário (1)	Ensinar conteúdos referentes às distintas áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino; e da EJA, noturno noturno. (Cada professor responsabiliza-se por um ano/série escolar).
Assistente de Creche	1	20	Temporário	Auxiliar os professores da Educação Infantil no seu trabalho docente.
Monitores	5	20	Temporário	Desenvolver oficinas pedagógicas no âmbito do Programa Mais Educação, no turno vespertino.
Merendeira	1	40	Efetivo	Proceder ao preparo da alimentação escolar servida na escola, seguindo as orientações da nutricionista da SEC e da Diretora Escolar.
Auxiliar de Serviços Gerais (ASG)	3	40	Temporário	Zelar pela limpeza do ambiente interno e externo da escola (salas, banheiros, pátio, parque, etc). Auxiliar a merendeira no preparo e distribuição das refeições escolares ofertadas aos estudantes.
Motorista	4	Não se aplica	Terceirizados	Conduzir os profissionais da educação (diretora, coordenadora, professores, monitores) e os estudantes matriculados na escola no trajeto casa-escola-casa. Conduzir a Diretora Escolar em suas visitas às escolas do Núcleo.
TOTAL	22			

Fonte: Elaboração própria, com base em dados de campo.

Ao analisar todas as escolas do Núcleo na fase exploratória desta investigação, identifiquei, a partir das observações *in loco* no cotidiano da escola, da participação nas sessões de planejamento pedagógico da escola realizadas na SEC, e da análise do Projeto Político-Pedagógico

do Núcleo Escolar, que a Escola Municipal T é a unidade escolar municipal que concentra mais políticas, programas e projetos fundados na lógica de regulação do Estado, além de ser uma escola de Tempo Integral no campo. Foi também, como já demonstrei, uma das escolas mais destacadas no âmbito das trinta e oito (38) unidades escolares que compõem o Sistema Municipal de Educação, pelos indicadores produzidos durante a vigência da política de avaliação por resultados implantada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2010, denominada “*A organização da escola como ambiente de aprendizagem: a trindade virtuosa*”.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Os critérios de escolha deram-se, inicialmente, por aqueles sujeitos considerados “depoentes potenciais”, ou seja, aqueles que pudessem dialogar com as questões e objetivos trazidos por esta investigação, por vivenciarem o objeto em análise, por terem posicionamentos já construídos frente a ele, etc. Quanto a essa questão, Guerra (2006: 40) pontua que nas metodologias qualitativas “não tem muito sentido em falar em amostragem, pois não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social”.

Como mencionei anteriormente, pesquisas já desenvolvidas com escolas rurais e seus professores no Sistema Municipal de Educação, incluindo o Núcleo Escolar escolhido para ser o campo empírico da pesquisa, já foram revelando possíveis colaboradores dessa investigação. Utilizei também como critério o *vínculo empregatício*, escolhendo prioritariamente os professores efetivos (concursados) para que a pesquisa não fosse afetada em seu processo de recolha de dados, em virtude da rotatividade de professores não concursados entre as escolas. Assim, entre os oito sujeitos participantes da pesquisa, apenas uma era contratada; esta foi escolhida pelo papel relevante que assumia perante o grupo, pois era a coordenadora pedagógica da Escola Municipal T. Adotei ainda o *critério da diversidade*, ou seja, busquei compor um grupo heterogêneo e com perspectivas diversas de pensar algumas questões que tocam o nosso objeto, identificados principalmente no questionário aplicado e nas observações das reuniões de planejamento. E depois, a partir da aplicação de diversas técnicas de pesquisa, considerei a *saturação*, que segundo Guerra (2006, p. 22), indica o momento em que “o investigador deve parar a recolha de dados”, salientando que as questões aqui analisadas não se esgotem nessa pesquisa.

Segundo Fernandes, J. A. (2014b), nos estudos qualitativos, a dimensão dos integrantes do estudo é pequena e pode muitas vezes ser constituída por um único caso apenas, já que a

investigação qualitativa tem por finalidade realizar estudos que busquem uma compreensão mais densa e aprofundada dos fenômenos e situações investigadas. Nesse sentido, os participantes do estudo foram escolhidos de forma intencional e não contou com uma amostra probabilística. Antes da escolha dos sujeitos, busquei responder à pergunta: quais professores podem fornecer informações sobre a questão investigada? Desse modo selecionei como sujeitos da pesquisa:

-A Diretora do Núcleo Escolar, por ser a responsável pela gestão da escola como todo e, principalmente, por mediar mais diretamente a implementação de políticas públicas no interior da escola;

-A Coordenadora Pedagógica, por se constituir na mediadora mais direta da implementação das políticas públicas no currículo e na gestão do trabalho pedagógico realizado na escola;

-Os professores, por serem as mediadoras mais diretas da efetivação ou não das políticas públicas no currículo implantado e no cotidiano da sala de aula. Os professores foram escolhidos por critérios mais definidos. Dos seis (6) professores que participaram do estudo, quatro (4) foram escolhidos pela sua postura crítica frente as questões da profissão e porque são conhecidos pelos pares como aquelas que desafiam a ordem instituída pela Secretaria Municipal de Educação; uma (1) professora foi escolhida por ter muito tempo de serviço e já ter sido diretora do Núcleo investigado e, ainda, por ser uma das gestoras que mais contribuiu para o sucesso de uma política pública municipal gerencialista e de regulação baseada no ranqueamento das escolas, responsabilização docente e promoção de resultados implantada pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2010, denominada *“A organização da escola como ambiente de aprendizagem: a trindade virtuosa”*, extinta em 2013; a outra professora foi escolhida por ser uma docente que realiza seu trabalho sem maiores questionamentos e conflitos com as orientações da Secretaria Municipal de Educação e das políticas educacionais implementadas nas escolas. Assim, a escolha procurou contemplar a diversidade de perfil de sujeitos com vistas a levantar suas percepções frente às questões da pesquisa.

-Os alunos e alunas da turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal T, pois são os sujeitos que sofrem diretamente as pressões, tanto por parte do professor como da Coordenadora Pedagógica, por um bom desempenho nas avaliações externas aplicadas na escola investigada. Os(as) alunos(as) poderiam evidenciar, direta e indiretamente, como a prática da professora pode estar subjetivada pela lógica da regulação por resultados.

No tópico a seguir apresento uma breve caracterização de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa. Atribuí aos sujeitos da pesquisa nomes fictícios, representados por denominações de flores presentes no contexto do município onde foi realizada a pesquisa.

4.4.1 Caracterização dos sujeitos

Professora Margarida. Do sexo feminino, tem 47 anos de idade¹¹⁵, reside na zona urbana do município estudado e trabalha na Escola Municipal T. Tem cerca de 29 anos de serviço no Sistema Municipal de Ensino local, onde ocupou várias funções. Atuou dezessete (17) anos como professora, em escolas rurais e urbanas; quatro (4) anos como Coordenadora Pedagógica, sendo um (1) ano em escola urbana e três (3) anos em escolas rurais; e nove (9) anos como Diretora Escolar do Núcleo aqui investigado, cargo que ocupou por eleição de seus pares e da comunidade escolar. Treze (13) de seus dezessete (17) anos de experiência como professora foram exercidos em escolas do campo, sendo um (1) ano em turma multisseriada.

Sua vinculação com o serviço público é na condição de servidora efetiva. Atualmente trabalha como professora em uma das escolas do campo, que integra o conjunto de escolas do Núcleo Escolar Rural estudado, numa classe multisseriada, com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Sua formação profissional pode ser assim resumida: concluiu o curso de Magistério de nível médio em uma escola pública estadual no mesmo município em que atua, em 1986; depois graduou-se em Licenciatura em Pedagogia, em 2001, no mesmo município, por uma universidade pública estadual que ofereceu este curso de graduação para cem (100) professores em serviço das redes estadual e municipal, com financiamento da Prefeitura Municipal, em turmas especiais; e concluiu, em 2006, a Pós-graduação em nível *latu-sensu*, a Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Didática, Currículo e Avaliação, ofertado na mesma cidade por uma universidade estadual que no entanto, cobrava mensalidades pelo curso oferecido. Sua aproximação com as escolas do campo deu-se por morar na zona rural na época de seu ingresso na rede.

Professor Girassol. Do sexo masculino, tem 37 anos de idade. Nasceu na zona rural do município, onde estudou os anos iniciais e viveu até 2013, quando passou a residir na cidade, no mesmo município em que nasceu e atua como professor. Tem uma trajetória de doze (12) anos como docente em escolas rurais de turmas multisseriadas, atendendo turmas com alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, composição conhecida no município como

¹¹⁵ Foi considerada a idade dos colaboradores no ano em que foi realizada a entrevista, que se deu em 2014 para alguns casos e 2015 para outros casos.

“multisseriadão”, por ser constituída por alunos de diferentes níveis de aprendizagem e anos escolares. Até o final de 2016, nunca tinha exercido outra função na Educação para além da docência em sala de aula. Desde 2013, quando foi efetivado na rede após oito anos de contratos temporários, passou a atuar como docente em uma nas escolas do campo que integra o Núcleo Escolar Rural estudado, localizada a 20 km de distância da cidade. Sua formação pode ser assim resumida: no nível médio, concluiu o curso Normal, com duração de 4 anos (antigo Magistério), em 2004. Posteriormente, já atuando como professor em escola do campo, formou-se em Pedagogia, em 2012, por uma universidade pública federal; neste mesmo ano concluiu a Pós-graduação em nível *lato-sensu*, a Especialização em Educação do Campo, pela mesma universidade. Recentemente, foi aprovado na seleção para aluno regular do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, tendo iniciado o curso em 2017. Cabe destacar ainda que conforme disse este mesmo professor durante a entrevista, a sua participação em cursos e projetos de Educação do Campo promovidos por uma universidade pública, possibilitou-lhe o contato com diversos movimentos sociais, contribuindo assim para alargar a sua compreensão de mundo, e, particularmente, do fenômeno educativo. Desde 2011, este professor atua como Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos Subprojetos “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo” (2011-2014) e “Organização do trabalho pedagógico no contexto das classes multisseriadas” (2014-2017).

Professora Tulipa. Do sexo feminino, tem 43 anos, nasceu na cidade e até hoje reside na zona urbana do município. Trabalha na Escola Municipal T. É professora efetiva da rede municipal de ensino desde 1995, tendo sido aprovada no primeiro concurso público para professor realizado pela Secretaria Municipal de Educação, em 1994. Nesta trajetória, atuou durante treze (13) anos como professora, sendo doze (12) deles em escolas do campo e um em turma multisseriada. Já exerceu cargos na gestão escolar do município: atuou, durante um (1) ano, como Coordenadora Pedagógica de um Núcleo de escolas do campo; assumiu, por três (3) anos, a Supervisão Pedagógica da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação, sendo a primeira pessoa a ocupar este cargo, em 2007; e, atualmente, exerce a função de Diretora Escolar no Núcleo Escolar Rural estudado. Sua formação pode ser assim resumida: no nível médio, formou-se em Magistério em uma escola pública estadual, em 1990; em seguida, em 1993, concluiu o Curso técnico-profissionalizante de nível médio em Contabilidade, na mesma instituição. Em 2001 graduou-se em Licenciatura em Pedagogia, tendo realizado o curso em serviço, na cidade do município onde atua, em uma universidade pública estadual que ofereceu este curso de graduação para cem (100) professores em serviço das redes estadual e municipal, com financiamento da

Prefeitura Municipal. Em 2006 concluiu a Pós-graduação em nível *latu-sensu*, a Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Didática, Currículo e Avaliação, ofertado na cidade em que reside por uma universidade estadual, que no entanto, cobrava mensalidades pelo curso oferecido. Em 2012 concluiu uma segunda graduação, a licenciatura em História, na modalidade presencial, em uma universidade pública localizada a 48 km do município onde reside. Ademais, esta professora tem participado intensamente de eventos e atividades promovidas por universidades públicas existentes em sua região. Ela se destaca-se entre os professores do município – e assim é reconhecida pela comunidade de professores – por intensa participação em movimentos sociais locais, sobretudo o Movimento Negro e o Sindicato de Professores.

Professora Jasmim. Do sexo feminino, tem 43 anos, reside na zona urbana, trabalha numa escola do campo, localizada a 13 km de distância da cidade. Tem dezesseis (16) anos de serviço como professora, sendo seis (6) anos atuando em escolas do campo, quatro (4) dos quais em turmas multisseriadas constituídas por alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo esta sua experiência profissional mais recente. Sua vinculação com o serviço público é na condição de servidora efetiva. Sua formação pode ser resumida nos seguintes termos: no nível médio, formou-se no curso de Magistério. Posteriormente, ingressou no Curso Normal Superior, em uma instituição privada de ensino, no mesmo município em que reside e atua profissionalmente. Depois, em 2014, licenciou-se em Filosofia em uma universidade pública, mesma instituição por onde concluiu o curso de Pós-graduação em nível *lato-sensu*, a Especialização em Educação e Interdisciplinaridade, em 2013. Esta professora participa com relativa frequência de eventos e projetos desenvolvidos por uma universidade pública local, tendo inclusive sido Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Subprojeto “Organização do trabalho pedagógico no contexto das classes multisseriadas” (2014-2016).

Professora Rosa. Do sexo feminino, tem 25 anos, reside na zona urbana. Trabalha numa escola do campo do referido município, localizada a 15 km de distância da cidade. Tem cinco (5) anos de serviço como professora, sendo quatro (4) deles em escola de turmas multisseriadas localizadas no Núcleo, onde leciona turmas compostas por alunos da Educação Infantil (Pré-Escola, 4 e 5 anos de idade) e do 1º. e 2º ano do Ensino Fundamental. Sua vinculação com o serviço público é na condição de servidora efetiva. Possui a seguinte formação: no nível médio, realizou o curso Normal (antigo Magistério). Em seguida, licenciou-se em Pedagogia por uma IES pública, tendo concluído o curso em 2011.

Professora Orquídea. Do sexo feminino, tem 38 anos, reside na zona urbana do município, trabalha em uma escola municipal, localizada a 12 km de distância da cidade e

pertencente ao Núcleo Escolar Rural estudado, numa turma de 3º., 4º e 5º. ano do Ensino Fundamental. Tem vinte (20) anos de serviço como professora, dentre os quais dezessete (17)s e dão atuando nas escolas do campo, sendo doze (12) em turmas multisseriadas. Sua vinculação com o serviço público é na condição de servidor efetivo. Já exerceu nesse período a função de Coordenadora Pedagógica de um dos Núcleos de escolas do campo do município, por quatro anos. No nível médio, formou-se em Magistério, concluindo em 1997. Posteriormente, em 2005, concluiu a Licenciatura em Pedagogia, realizado em uma instituição privada de ensino. Em nível de pós-graduação, concluiu a Especialização em Psicopedagogia Institucional, em 2007, também em uma instituição privada.

Professora Gérbera. Do sexo feminino, tem 39 anos, reside na zona urbana, trabalha numa escola do campo do referido município, localizada a 14km de distância da cidade. Tem vinte (20) anos de serviço como professora, dezessete (17) dos quais atuando em escolas do campo, sendo doze (12) anos em turmas multisseriadas. Sua vinculação com o serviço público é na condição de servidora efetiva. Já exerceu, por 4 anos, a função de Coordenadora Pedagógica de um dos Núcleos de escolas do campo do município. Atualmente trabalha como professora em uma das escolas do campo, que integra o conjunto de escolas do Núcleo estudado, numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Sua formação é a seguinte: no nível médio, realizou o curso de Técnico em Contabilidade, concluído em 1996. Posteriormente, em 1997, já atuando como professora, fez o curso de Magistério especial para professores leigos oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado em que reside, no âmbito do Projeto de Formação de Professores Leigos (Proleigos), concluindo-o em 2000. Em seguida, ingressou no curso de graduação Normal Superior em uma faculdade privada, no município onde nasceu e reside, concluindo-o em 2007. Em nível de pós-graduação, concluiu a Especialização em Psicopedagogia Institucional, em 2011; e a Especialização em Metodologia da Aprendizagem da Língua Portuguesa, em 2012, ambas em instituições privadas de ensino. Atualmente, está cursando Licenciatura em Filosofia em uma universidade pública federal, no mesmo município em que reside, fazendo pós-graduação em História; e, também, pós-graduação em Filosofia.

Professora Violeta. Do sexo feminino, tem 28 anos, reside na zona urbana do município investigado. Trabalha na Escola Municipal T, localizada a 14 km de distância da cidade. Tem oito (8) anos de serviço como professora, dos quais quatro (4) atuando nas escolas do campo, sendo dois (2) anos em classes multisseriadas. Sua vinculação com o serviço público é na condição de servidora contratado. Já exerceu, por dois (2) anos, a função de Coordenadora Pedagógica de um dos Núcleos de escolas do campo do município. Possui a seguinte formação: no nível médio, fez o

curso de Formação Geral, concluído em 2005; graduação em licenciatura em Pedagogia por uma universidade pública federal, concluído em 2013; em nível de pós-graduação, concluiu, em 2016, a Especialização *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, por uma universidade privada.

A partir das informações apresentadas, obtidas através dos questionários e das entrevistas, pude sintetizar o perfil dos sujeitos da pesquisa no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Síntese da caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Sexo	Idade	Formação	Função durante a pesquisa	Tempo de serviço	Vínculo	Local onde nasceu
Profª. Margarida	F	47	-Nível Médio: Curso de Magistério; -Graduação: Lic. em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Didática, Currículo e Avaliação.	Professora	16 anos	Efetiva	Zona rural
Prof. Girassol	M	37 anos	-Nível Médio: Normal (Magistério); -Graduação: Lic. em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; -Pós-graduação (<i>stricto-sensu</i>). Mestrando em Educação do Campo.	Professor (Turma Multisseriada)	11 anos	Efetivo	Zona rural
Profª. Tuipa	F	43 anos	-Nível Médio: Magistério e Contabilidade; -Graduação: Lic. em Pedagogia e Lic. em História; -Pós-graduação: Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Didática, Currículo e Avaliação.	Professora (2014-2015) / Diretora do Núcleo de escolas do campo (2016-2017)	13 anos	Efetiva	Zona urbana
Profª. Jasmim	F	43 anos	-Nível médio: Magistério. -Graduação: Normal Superior e Lic. em Filosofia. -Pós-graduação: Especialista em Educação e Interdisciplinaridade	Professora (Turma Multisseriada)	16 anos	Efetiva	Zona urbana
Profª. Rosa	F	25 anos	-Nível Médio: Normal (antigo Magistério); -Graduação: Lic. em Pedagogia.	Professora (Turma Multisseriada)	5 anos	Efetiva	Zona rural
Profª. Orquídea	F	38 anos	-Nível Médio - Curso de Magistério; -Graduação: Lic. em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialista em Psicopedagogia Institucional.	Professora	20 anos	Efetiva	Zona rural
Professora Gerbera	F	39 anos	-Nível Médio: Magistério e Curso Técnico em Contabilidade; -Graduação: Normal Superior. Atualmente está cursando Licenciatura em Filosofia. -Pós-graduação: Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em Metodologia da Aprendizagem da Língua Portuguesa em Atualmente está, fazendo pós-graduação em História e também pós-graduação em Filosofia.	Professora	20 anos	Efetiva	Zona rural
Professora Violeta	F	28 anos	-Nível Médio - Curso de Formação Geral; -Graduação - Licenciatura em Pedagogia -Pós-graduação <i>lato-sensu</i> -Especialista em Alfabetização e Letramento.	Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal T	8 anos	Contratada	Zona rural

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de campo obtidos nos anos 2014, 2015 e 2016.

Saliento que no decorrer da pesquisa, outros colaboradores foram se constituindo sujeitos “esporádicos” desse estudo, tais como os alunos, passando a vir compor a nossa amostragem, pois, de acordo com Alves-Mazzotti (1996, p. 59):

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, nos estudos qualitativos frequentemente não é possível indicar no projeto quantos e quais serão os sujeitos envolvidos, embora sempre seja possível indicar alguns. [...] há medida que novos aspectos relevantes da situação vão sendo identificados, frequentemente se torna necessário incluir outros sujeitos que estejam mais relacionados a essas questões emergentes.

Durante o processo de observação no interior da escola, pude perceber a grande “pressão”, implícita e explícita, exercida pelos professores e pela Coordenação Pedagógica da escola, para que os alunos apresentassem um excelente desempenho nas avaliações externas. O discurso materializado para subjetivá-los ao êxito nessas avaliações consistia na afirmação de que a destinação dos recursos financeiros à escola, dependia grandemente dos resultados da Prova Brasil, devido ao seu impacto na média do Ideb. Por isso os alunos deveriam garantir, através do seu desempenho nessa prova, bons resultados para a escola! Diante dessa situação observada, resolvi inserir os alunos da escola como sujeito da pesquisa, objetivando perceber a influência dessas avaliações na dinâmica do processo ensino-aprendizagem e qual a representação que os alunos têm sobre essas avaliações externas. Assim, apliquei algumas técnicas de pesquisa a todo o universo de alunos que compunha a turma do 5º ano da escola investigada, no ano 2015.

Na ocasião, a turma do 5º. ano da Escola Municipal T era constituída por um total de 26 estudantes. Era assumida por uma única docente, a professora Gérbera¹¹⁶.

Todos os alunos são provenientes da própria região em que se situa a escola. São filhos de pequenos agricultores ou trabalhadores rurais sem-terra (mas não organizados em nenhum movimento de luta pela terra), pessoas que destocam pastos, vaqueiros, extrativistas, etc. e, na sua maioria, recebem benefícios do Programa Bolsa Família. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Núcleo Escolar estudado, os alunos da Escola Municipal T são filhos de pais analfabetos ou analfabetos funcionais. Segundo a professora Gérbera, os alunos apresentam níveis de aprendizagem diferentes. Há casos de alunos portadores de necessidades especiais.

¹¹⁶ É praxe na realidade brasileira, rural e urbana, que os anos iniciais do ensino fundamental sejam assumidos por um único docente.

4.5 Técnicas de levantamento dos dados

Para obtenção dos dados na investigação, considerando que a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, procurei recorrer a uma diversidade de procedimentos e técnicas objetivando da melhor forma possível compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado, o propósito das ações, como também buscar assumir “uma visão global e dialética da realidade”, pois que, segundo Coutinho (2013, p. 31), “A realidade social não pode ser compreendida à margem das condições ideológicas, econômicas, políticas e históricas que a conformam”. Portanto, ancorei-me numa metodologia que possa dar conta do “significado do exercício permanente de um olhar analítico sobre todos os fenômenos, sobre todas as explicações, mesmo sobre as tidas como indiscutíveis, identificando assim as interpretações ideologicamente distorcidas” (Coutinho, 2013: 20). Partindo da premissa da complexidade do fenômeno estudado, adotei uma metodologia *mista* ou *procedimentos multimetodológicos* que respondesse a diferentes aspectos da investigação. Partindo dessas considerações, utilizei, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo; e recorri às seguintes técnicas de pesquisa:

Observação. A observação é uma técnica muito importante na obtenção de dados de uma investigação qualitativa, pois possibilita o registro e a descrição das situações, acontecimentos, fenômenos, comportamentos, contextos e dos sujeitos investigados em seu ambiente natural. Como a observação, segundo Morgado (2012), consiste numa técnica de pesquisa mais “intrusiva”, pois coloca o pesquisador em contato mais direto e prolongado com a realidade investigada, solicitei à Direção e aos professores do Núcleo autorização para a realização da observação. Realizei a observação direta e sistemática de cinco encontros de planejamento pedagógico ocorridos no ano de 2014, com todos os professores do Núcleo, que se reuniam numa escola municipal localizada no centro da cidade, todas as segundas-feiras das 17h às 21h., para realizarem o planejamento de suas atividades docentes. Nestas reuniões, meu foco voltou-se para observar como os professores planejam, como são feitas as orientações pedagógicas, como a Coordenação Pedagógica direciona o trabalho dos professores, se existem orientações das políticas de regulação para direcionar o trabalho docente em sala de aula, e se os professores têm autonomia para arquitetar seu trabalho pedagógico. Realizei também observação direta e sistemática do cotidiano da escola e de alguns momentos de aplicação dos simulados da Prova Brasil, da aplicação da Prova Brasil, da Provinha Brasil e da ANA. Minha atenção aqui se voltou para perceber o cotidiano e condições do trabalho docente, desde a sua saída de suas residências – na cidade, onde todos residem – perpassando

pelo traslado até à escola do campo; bem como a dinâmica de trabalho em sala de aula e a influência das políticas educacionais de regulação presentes na escola, no trabalho pedagógico dos professores, buscando compreender como as políticas de regulação afetam ou não o trabalho pedagógico e a autonomia do professor em sala de aula.

Aplicação de questionários. O questionário é uma técnica de inquirição da realidade a partir de um formulário a ser respondido pelo sujeito investigado sem a interferência do investigador (Coutinho, 2013). O papel do pesquisador aqui é só na formulação do instrumento e entrega do formulário ao investigado. O questionário é uma técnica que permite uma caracterização inicial dos sujeitos, uma primeira identificação e percepção dos aspectos investigados e, principalmente fornece subsídios para melhor conduzir o processo de entrevista. Para Morgado (2012, p 80) “o recurso ao inquérito por questionário representou apenas a primeira etapa de uma investigação mais situada, a desenvolver numa perspectiva naturalista”. Nesse sentido, utilizei o questionário numa investida exploratória acerca de realidade e sujeitos investigados. O questionário aplicado foi composto por questões abertas e fechadas, sendo as questões organizadas por categorias de análise. Seguindo as orientações de Morgado (2012), o instrumento configurou-se com a seguinte estrutura: introdução, dados pessoais e profissionais e dados de opinião. O instrumento teve algumas (poucas) questões diferenciadas entre si, considerando como variável as especificidades dos professores que atuam em escolas do campo em turmas multisseriadas e aqueles que atuam em turmas seriadas, pois tal variável influencia na condição do trabalho docente e influencia as políticas de regulação no cotidiano da escola, como já foi destacado¹¹⁷. Ao grupo de professores escolhidos para colaborar com a pesquisa, entreguei o questionário num envelope, sem identificação, para que ele o respondesse, individualmente. Não se exigiu a identificação dos colaboradores nos instrumentos. Apenas um questionário foi enviado por e-mail e devolvido por e-mail, em virtude da dificuldade de encontrar a professora colaboradora pessoalmente. Todos os questionários foram respondidos e devolvidos. Os dados obtidos via questionário, na fase exploratória da pesquisa, contribuíram para ter uma primeira percepção das questões da pesquisa, bem como estruturar o roteiro da entrevista e fazer uma caracterização mais ampla dos colaboradores. Apliquei também um questionário com questões abertas junto aos alunos da turma do 5º ano, durante o ano letivo 2015, objetivando apreender a percepção dos alunos sobre a Prova Brasil e como eles veem seu desempenho e se eles se auto-responsabilizam ou não pelo resultado da prova¹¹⁸.

¹¹⁷ Para conferir os questionários aplicados, ver ANEXO I e ANEXO II.

¹¹⁸ Para conferir o questionário aplicado aos alunos, Figura 5.

Realização de entrevista semi-estruturada. A entrevista consiste numa das técnicas mais utilizadas nas investigações científicas de cunho qualitativo, justamente pela potencialidade que esta técnica comporta em fazer emergir a fala dos sujeitos, como eles percebem e significam a realidade e suas ações. Deve ser planejada com muito rigor tendo em vista sempre a articulação com o objeto de estudo e o quadro teórico de referência, devendo ser conduzida por questões (Morgado, 2012). A entrevista que realizei caracteriza-se como semi-estruturada, buscando contemplar as categorias estabelecidas *a priori*. Porém, considerando a flexibilidade do planejamento e a própria natureza dinâmica da investigação qualitativa, busquei contemplar na entrevista o *emergente*. Para Morgado (2012), o tipo de entrevista semi-estruturada é muito utilizado no campo das ciências humanas e sociais, sendo orientada por “perguntas-guia”, que permitem uma maior liberdade tanto do pesquisador como do colaborador da pesquisa na constituição do diálogo, sem perder de vista o foco da pesquisa. O roteiro da entrevista foi organizado por categorias, a saber: história de vida, atuação profissional, gestão do trabalho pedagógico, políticas educacionais de regulação e autonomia docente, tendo como categoria transversal a todas elas a Educação do Campo. As entrevistas foram agendadas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, sempre respeitando a disponibilidade de tempo, data e horário dos mesmos, como também respeitando a indicação deles do local para a realização da entrevista. Informe-me a todos os objetivos da entrevista e as questões éticas que devem nortear todo o processo de investigação. Todos eles foram muito solícitos a todo o processo. Algumas entrevistas foram realizadas no espaço de uma universidade pública localizada na sede do município, em uma sala reservada, e contou apenas com a presença da pesquisadora e o(a) entrevistado(a); outras na casa dos professores e outras na minha residência. As entrevistas foram feitas individualmente e todas elas foram por mim conduzidas. Foi utilizado um gravador para registrar a fala dos sujeitos, sendo esta prática comunicada aos colaboradores quando do convite para participar das entrevistas. Logo após sua realização, as entrevistas foram transcritas e enviadas para os sujeitos para que estes pudessem analisar as falas registradas, podendo os mesmos indicarem pontos que gostariam de corrigir, suprimir ou complementar.

Quadro 10 - Caracterização das entrevistas realizadas

Entrevistado(a)	Data	Local	Horário de início	Duração	Opinião do(a) entrevistado(a) sobre a entrevista
Tulipa	03/10 /2014	Residência da entrevistadora/pesquisadora	17h:00m	1h07min	“Para mim, foi natural. É algo que eu gosto de dialogar, é sobre o campo, é algo que eu gosto, mesmo! Acho que foi muito bem organizado, de acordo com o que eu já respondi no questionário [anteriormente]; foi tudo alinhado, perfeito; não teve trabalho nenhum”.

Girassol	03/11 / 2014	Residência da entrevistadora/ pesquisadora	16h21m	2h23min	“Eu não achei longo, não. Eu já fiz algumas outras entrevistas e eu gosto muito, nas entrevistas, de conversar, porque como as entrevistas tem um roteiro, você acaba organizando o raciocínio e você acaba se formando. Pelo menos, é a minha percepção. Eu não tenho as entrevistas como cansativas, por mais longas que elas sejam. Eu acho que é uma forma de você dialogar. E quando você está dialogando, você se forma também. Porque a entrevista vai arrancar coisas que você nem estava imaginando, você nem estava pensando. Estava lá no seu subconsciente e você: “Puxa, mais isso é importante também!” E você começa a pensar nessa perspectiva. Eu gostei do questionário, acredito que atende [refere-se ao questionário aplicado anteriormente]. [...] Eu acredito que atendeu a perspectiva do que o roteiro se propõe. Foi bom, eu gostei da prosa [risos] E vou sair pensando em coisas novas, porque eu acabei refletindo sobre coisas novas que eu não estava pensando, mas que já tinha passado, que a gente vive, que a gente está ali no cotidiano. Mas no cotidiano acaba ficando tão óbvio que você acaba não percebendo muita coisa. E nesses momentos assim são bons, porque você acaba despertando para algumas questões. Então, foi muito bom”.
Margarida	05/11 / 2014	Universidade	17h:00m	22min	“Está muito bom. Faz parte do trabalho pedagógico. Foi bom. E é tudo o que eu mesmo vivo em sala de aula. Então, para mim, foi ótimo. Se fosse para passar a noite, passaria. Foi ótimo! [risos]”.
Rosa	28/11 /2014	Universidade	16h:14m	42min.	“Muito boa. Acho que trouxe pontos que em muitas vezes a gente se questiona, que não tem a oportunidade de falar, de ser ouvido. Bom, gostei”.
Orquidea	03/12 /2014	Universidade	16h:00m	46min	“Na verdade, o roteiro da entrevista está bem ligado ao questionário aplicado. Então, eu não me surpreendi com nada, gostei. Tem algumas perguntas que eu falei demais, acabei atropelando as outras perguntas. Mas gostei.”
Jasmim	02/02 /2015	Universidade	15h:14m	1h15 min	“Tércia, primeiro, eu que agradeço; é uma honra fazer parte de sua pesquisa. E faz a gente pensar, a gente refletir mais ainda [sobre] o papel da gente diante desse processo [de] ensino e aprendizagem. Quanto é que a gente pode contribuir para que a gente tenha uma sociedade mais justa, mais humana, mais fraterna, de oportunidades iguais para todos. Pode ser um sonho, uma utopia, como muita gente fala, mas o professor tem esse poder, ele desperta no aluno, ele pode despertar no aluno uma vontade, os sonhos”.
Gerbera	25/02 /2015	Universidade	15h:00m	53min	“Estava ótimo, muito bom [risos], porque você também me levou a estar pensando nas minhas práticas [risos] fazendo também uma auto-avaliação de um olhar que eu não tinha. Coisas interessantes que eu deveria ter e não tive, começar a perguntar sobre aquilo que eu não conseguir responder, essas políticas pedagógicas voltadas para o PPP. E serviu também como uma auto-avaliação das coisas que eu preciso estar a par, tendo conhecimento [risos] Foi significativo, Terciana. Gostei”.
Violeta	30/07 / 2015	Residência da entrevistada	17 h:30m	1h:13min	“Achei maravilhoso, porque serviu para eu refletir a minha prática como coordenadora; repensar essas questões das avaliações; o que os meus professores estão achando, realmente; como eu posso ajudar eles nessa questão. E o meu papel de educadora, como coordenadora do campo, está sendo válido para eu ajudar os meus alunos do campo? Então, eu que tenho que agradecer por essa reflexão. E o que precisar de mim, estou aqui para a gente refletir de novo”.

Fonte: Dados obtidos pela investigação da pesquisadora 2014/2015 através das entrevistas.

Tive a preocupação, no final da entrevista, em fazer uma pergunta sobre o roteiro e o processo de realização da mesma, buscando fazer uma avaliação dessa técnica sob o ponto de vista do entrevistado, principalmente pela extensão do roteiro¹¹⁹. Todos responderam que a entrevista foi um processo formativo para eles, destacaram que a entrevista instigou aspectos de sua prática que eles, por conta da dinâmica e rotina de trabalho, não conseguem parar para refletir. A avaliação dos entrevistados ofereceu informações importantes para organização do grupo focal com o grupo de professores. O Quadro 10, adiante, melhor caracteriza a aplicação da técnica da entrevista com os colaboradores. Os dados estão organizados por ordem cronológica da realização das entrevistas, com as datas apontadas na coluna dois.

Grupo Focal. Esta foi a última técnica de pesquisa que utilizei no processo de investigação. O grupo focal (GF) enquanto técnica de pesquisa começa a se popularizar no campo das Ciências Sociais a partir da década de 1980. Tem sido uma técnica bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, principalmente no campo educacional. Consiste em uma técnica de entrevista grupal que permite obter informações de caráter qualitativo em profundidade. Um dos objetivos do GF é fazer com que as percepções dos sujeitos investigados sobre uma determinada realidade seja revelada (Gomes e Barbosa, 1999). Exige muita habilidade do investigador para sua realização e eficácia, quando no processo de seu desenvolvimento utiliza dos estímulos e postura necessária para instigar a participação do grupo na discussão sobre o tema (Silva e Assis, 2010). Na presente pesquisa a aplicação do grupo focal teve como propósito apreender a percepção, significado e compreensão coletiva dos sujeitos sobre situações que envolvem as categorias centrais desse estudo, como bem enfatiza Morgado (2012, p. 76) ao pontuar que a finalidade do GF é “discutir um tópico, um tema ou uma situação específicos, por um grupo de pessoas convidadas para o efeito”, permitindo, segundo o autor, “recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar idéias, partilhar experiências e estimular discussões”.

Segundo Trad (2009), o GF difere da entrevista individual pela interação promovida entre participantes no processo de recolha dos dados. A interação grupal possibilita uma maior diversidade e profundidade das respostas. Lopes (2014, p. 484), com base nas ideias de Gatti (2005) sobre o GF, pontua que “O trabalho com o grupo focal permite a compreensão de contraposições, contradições, diferenças e divergências”. Além disso, tem como foco identificar os significados e percepções que um determinado grupo tem sobre um tema específico.

¹¹⁹ Ver roteiro da entrevista em ANEXO III.

O grupo focal realizado nessa pesquisa contou com a participação de todos os colaboradores da investigação que haviam sido entrevistados anteriormente, no total 8 sujeitos (6 professores, a diretora e a coordenadora pedagógica). Em relação ao local, escolhi uma sala de aula de uma universidade cedida de acordo com os protocolos da instituição, por apresentar as características de um local apropriado para o desenvolvimento da técnica.

O GF foi realizado no dia 13 de novembro de 2015, com início às 17 horas, e teve a duração de 2h51min (duas horas e cinquenta e um minutos). Quanto ao planejamento do GF, realizei o roteiro das questões¹²⁰ a serem apresentadas como detonadoras da discussão, tendo o cuidado de relacionar as questões propostas para o grupo com as questões e categorias da investigação, cuja condução foi sendo orientada pela progressão sistemática dos temas. As questões e trechos com assertivas teóricas e empíricas foram organizadas em slides, projetadas na lousa pelo aparelho de *data-show*. Deste modo, apresentava o *slide* e o grupo expunha suas posições acerca das questões e assertivas. Quando percebia a saturação da discussão em torno daquele tópico, avançava na projeção dos *slides*.

Considerando que o papel do moderador é um critério importante para o êxito da técnica, procurei aprofundar-me teoricamente acerca desta técnica e busquei seguir todo o rigor sugerido pelos autores consultados, no processo de planejamento do GF. Desempenhei o papel de moderadora do grupo, atenta e cuidadosa com a vigilância epistemológica no processo de condução, buscando manter a neutralidade durante todo o processo, sem emitir opiniões, gestos e expressões que pudessem "influenciar" a opinião do grupo. Antes de iniciar a discussão, expliquei ao grupo o que é a técnica do GF, os objetivos e como ela seria realizada. Como as questões lançadas para motivar o debate no grupo estavam bem definidas, não precisei fazer intervenções para trazer o grupo para o foco do debate. Tive sempre o cuidado de fazer mediações para que todos no grupo pudessem expressar sua opinião sobre a questão levantada, para que o grupo pudesse interagir não apenas como moderador, mas entre os pares, o que nem sempre foi possível, devido a características de alguns participantes, pois uns são mais tímidos e retraídos, enquanto outros têm uma maior facilidade de expressar opiniões e ideias.

Face à preocupação em captar todos os momentos, expressões e atitudes do grupo, bem como avaliar o papel do moderador e a própria realização da técnica, convidei uma estudante do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da UFRB, bolsista e minha orientanda no Pibid, para participar do grupo focal, na condição de auxiliar de pesquisa, fazendo as anotações sobre

¹²⁰ Ver roteiro do Grupo Focal, em ANEXO IV.

todo o processo, como sugere Dias (2000, p. 5): “Frente à quantidade de informações trocadas nesse tipo de reunião, o moderador pode ser auxiliado por um anotador ou pela gravação da sessão em áudio e/ou vídeo, desde que os participantes assim o permitam”. O registro das discussões foi feito por um gravador de áudio e pelas anotações da auxiliar de pesquisa que atuou como observadora. Considero que esta foi uma das técnicas mais importantes da pesquisa, pois possibilitou a emergência de falas, contradições e posturas não identificadas e percebidas no processo de investigação anterior à realização do GF, já que a técnica possibilita, “[...] a pressão de participantes homogêneos”, facilitando “suas reflexões, ao mesmo tempo em que incita opiniões contrárias (Kind, 2004, p. 127).”

Os participantes envolveram-se com o debate e trouxeram falas que contribuíram muito para aprofundar os dados coletados pelas outras técnicas de pesquisa, favorecendo o processo de triangulação dos dados. No processo de análise dos dados obtidos pelo GF, procurei orientar-me pelas sugestões trazidas por Costa (2012, p. 158), quando sublinha que o processo de análise dos dados do GF devem ultrapassar o processo quantitativo e de codificação de categorias. Para além do conteúdo das falas e interações, o investigador deve ser capaz de “[...] avaliar a forma como eles estão falando e como seus pontos de vista são mantidos, reforçados, modificados ou rejeitados na interação”. Para tanto, busquei orientar-me pelas questões que a autora traz para conduzir o processo de análise, que para além do conteúdo, busca analisar todo o processo de interação do grupo:

1. Com que afinidade o grupo aderiu às questões apresentadas para discussão?
2. Por que, como e quando foram trazidos os problemas relacionados acima?
3. Que declarações permitiram conflitos?
4. Quais foram as contradições na discussão?
5. Que experiências comuns foram expressas?
6. Formaram-se alianças entre os membros do grupo?
7. Houve algum participante cujo ponto de vista foi silenciado?
8. Houve uma visão particular dominante?
9. Como o grupo resolveu as divergências?
10. Que temas produziram consenso?
11. Quais interesses estão sendo representados no grupo?
12. Como foram tratadas as emoções? (Costa, 2012, p. 158).

No final da realização do GF, solicitei aos colaboradores da investigação que emitissem uma opinião sobre a técnica de pesquisa, com o intuito que eles avaliassem também o processo e condução do pesquisador. As falas apontaram o momento como formativo e como espaço de reflexão grupal sobre questões que tocam a dinâmica do trabalho docente, conforme evidenciado nas falas abaixo:

-Muito rico, não foi? E foi muito bom, a gente aprendeu muito (Margarida).

-Rico. (Violeta)

- [...] E formativo, porque a gente fica trocando informações, parecendo que a gente está naquele programa “Roda Viva”. Só faltou alguém para desenhar, acho que é ela. [apontando para a auxiliar de pesquisa]. [Risos coletivos] Então, eu achei muito bom! E assim, é uma autoformação, troca, sei lá o que; eu sei que dá para a gente estar trocando informações e se informando a partir da conversa. (Girassol).

-Eu acho que é um momento de terapia para a gente. Falta um pouco disso aí. E no caso, a questão das nossas coordenações, que a gente fala de tudo, mas agora, no momento de coordenação falta um pouco desse diálogo. [...] Se não pode ser com todo mundo, porque o coletivo é complicado, mas que no Núcleo a gente tivesse um momento para a gente estar discutindo um pouco das nossas agonias para estar chegando até à Secretaria [de Educação] como um documento do Núcleo para que a gente assinasse. Eles não mandam uns ofícios para a gente? Então, a gente manda também nossos anseios por escrito para a Secretária saber. A gente sabe de onde está falando, não precisa vir alguém de lá de fora para falar do nosso lugar, não. Quem fala do meu lugar sou eu!(Tulipa).

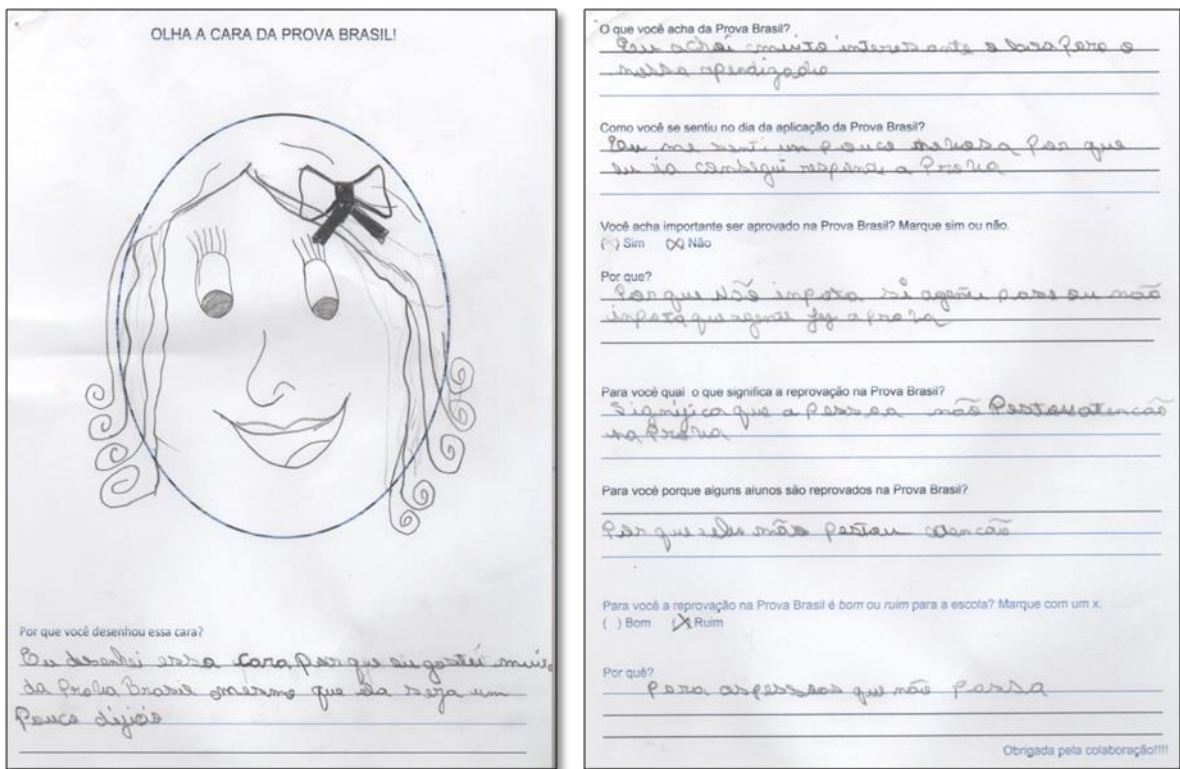
-Me senti em um divã. (Jasmim).

Após a transcrição do áudio, procedi com o processo de análise de dados do GF, que se orientou pelos critérios da Análise de Conteúdo temática, procedendo a construção de categorias e a categorização a partir dos dados obtidos. Fiz também uma análise das falas no sentido de perceber como elas se interagem entre si, contradizem-se e o posicionamento de cada colaborador diante da questão/tema/assertiva discutida durante o GF. Nesse processo, busquei sempre estabelecer a relação e coerência com as questões e objetivos da pesquisa, pois, segundo Kind (2004, p. 133), “Nesse momento, o pesquisador deve apresentar coerência em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam sua investigação”.

Técnica de representação por desenho. Para apreender a visão dos alunos da turma do 5º ano da escola investigada sobre a Prova Brasil, utilizei uma técnica de representação por desenho, construída por mim e que intitulei “*Olha a cara da Prova Brasil*”, seguida de um conjunto de questões acerca do desenho. A técnica foi aplicada no mês de outubro de 2015, na semana seguinte à aplicação da Prova Brasil por avaliadores externos enviados pelo MEC. A opção por essa técnica de pesquisa deu-se pela dificuldade de aplicar outra técnica com o grupo de alunos, devido a alguns fatores, tais como: baixa idade dos alunos; nível de letramento ainda inicial, o que poderia dificultar a interpretação de possíveis questões escritas e a elaboração de respostas; necessidade de tempo e logística para organizar outros procedimentos. Ademais, realizar pesquisas com crianças e adolescentes exige técnicas mais apropriadas para captar a representação, conceito,

percepção destas acerca de uma determinada realidade. Técnicas de representação por desenho, tem sido muito utilizada em pesquisas que tomam como sujeitos crianças e adolescentes, justamente por que, de acordo com Ribeiro e Pinto Junior (2009, p. 40), o desenho enquanto técnica “desvenda tanto as informações que a criança tem do objeto social como seu posicionamento perante o mesmo”. As Figuras 4 e 5, adiante, apresentam um exemplo da representação feita pelos estudantes sobre a Prova Brasil.

Em virtude de ter acompanhado durante a pesquisa a aplicação de todos os simulados, correção dos simulados e aplicação da Prova Brasil nessa turma, o processo de coleta de dados foi prejudicado, pois os alunos acreditavam que eu era uma profissional ligada à Prova Brasil, apesar de eu ter feito a minha apresentação e por várias vezes a professora da turma e a coordenadora da escola esclarecerem sobre o meu papel e presença na escola. Percebi que mesmo após reiterados esclarecimentos, a desconfiança permaneceu. Isso levou muitos alunos, por receio, a afirmarem uma representação positiva da Prova Brasil. Alguns copiaram o desenho e as respostas dos colegas. Os dados obtidos nessa técnica entram em contradição com a observação realizada nessa turma nos momentos de aplicação do simulado e da Prova Brasil. Para entender essa contradição revelada pela técnica de pesquisa, procurei, no dia seguinte à realização do desenho, construir um momento em sala de aula para conversar com os alunos sobre os desenhos e respostas produzidas, como também procurei a professora e a coordenadora pedagógica para tencionar essa contradição. Esse confronto permitiu manter as impressões obtidas no processo de observação e sustentar a afirmação que os alunos são subjetivados a ter êxito na Prova e assumem o discurso de auto-responsabilização pelo seu desempenho, bem como se sentem responsáveis em garantir uma boa posição da escola no *ranking* de desempenho na referida prova.



Figuras 4 e 5, respectivamente – Desenho produzido por um aluno do 5º. ano da EMT, representando a “Cara da Prova Brasil”. Fonte: Pesquisa de campo (2015).

4.6 Análise e interpretação dos dados

Normalmente quando o pesquisador iniciante termina a etapa de coleta de dados, geralmente uma fase exaustiva, que se não realizada adequadamente pode comprometer toda a pesquisa, poderá ter a falsa sensação que o trabalho está para terminar, ou poderá pensar: agora falta pouco! Ledo engano. Talvez a fase de analisar os dados, na execução de uma pesquisa científica, seja um dos momentos mais nevrálgicos e a escolha do método ou da técnica para a sua realização necessite do pesquisador muita atenção e cuidado. Essa escolha realmente tem que ser adequada e proporcionar a exploração dos dados em toda a sua riqueza e possibilidades. No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados. (Campos, 2004, p. 611).

A análise qualitativa na investigação educacional caracteriza-se por se constituir em um processo indutivo e que busca captar e compreender o caráter multidimensional do fenômeno investigado, apesar de não desconsiderar em nossa análise, também a lógica dedutiva, como já pontuei acima, ao adotei por uma posição intermediária. A preocupação aqui é ser o mais fiel possível ao universo de vida cotidiano dos sujeitos e os significados que estes atribuem à realidade,

buscando compreender para além da evidência empírica, o conteúdo latente dos aspectos da realidade trazidos pelos sujeitos investigados e pelo conjunto de dados recolhidos no processo de pesquisa, considerando o conjunto de dados *invocados* pelo pesquisador, como também, os dados *suscitados* por ele (Morgado, 2012).

Para Morgado (2012) o objetivo central de uma investigação está sempre voltado para encontrar “respostas” às questões e problemas levantados acerca da realidade, buscando sempre fazer a correspondência entre aquilo que foi recolhido (dados), as questões de pesquisa e seus objetivos, a fim de “[...] verificar em que medida as informações recolhidas correspondem a tais intentos, o que só é possível através de uma análise dos dados recolhidos”.

Destarte, uma das preocupações no campo da produção do conhecimento científico é de que a análise de dados na pesquisa de cunho qualitativo não se constitua num texto meramente narrativo ou descritivo do fenômeno estudado ou qualquer coisa produzida que se distancie dos critérios de validação e confiabilidade tão caros à legitimidade de qualquer ciência. Desse modo, “ao fugir da rigidez o pesquisador não deverá perder o rigor em seu trabalho – regra primeira para a concretização de um projeto científico que possa vir a contribuir para um conhecimento na área” (Alves e Silva, 1992, p. 61). As autoras sugerem que nessa etapa da investigação, o pesquisador deve buscar retomar pontos importantes de seu desenho investigativo que podem orientar a construção do processo de análise de dados. Assim, destacam as questões de pesquisa, as categorias definidas e formulações teóricas construídas *a priori* e aquilo que vem da realidade e do contexto investigados, ou seja, considerando os procedimentos fechados, que seria o processo inicial de categorização definidas *a priori* a partir da teoria, das questões e dos objetivos de pesquisa, bem como dos procedimentos abertos, que permitem a construção de categorias emergentes, aquelas oriundas dos dados de campo (Morgado, 2012). Esse deve ser um movimento complexo que ora parte do contexto para ir às questões; ora vai da teoria para o contexto, buscando um momento dialético de “movimento constante, em várias direções” (Alves e Silva, 1992, p. 65), por isso optei por uma perspectiva intermediária entre a lógica indutiva e a lógica dedutiva.

Segundo Morgado (2012, p. 93), uma análise de dados dessa natureza só se torna possível quando há um esforço do pesquisador em proceder com uma análise de qualidade, que confira validade à pesquisa. Para tanto, nesse processo o pesquisador deve ter o cuidado de ultrapassar a verificação meramente empírica da realidade investigada, evoluindo para a leitura dos aspectos latentes, em virtude da complexidade do fenômeno educativo, da realidade humana e social. Assim, para o autor, “[...] a realidade em que ocorrem as situações em estudo é, por norma, muito mais

rica do que aquilo que imaginamos quando delineamos a investigação, o que obriga a uma análise mais profunda e circunstanciada”.

Morgado (2012), sublinha que no processo de análise de dados na perspectiva qualitativa, duas questões devem ser cuidadosamente consideradas: a primeira refere-se à análise circunstanciada e contextualizada de todos os dados; e a segunda volta-se para a exigência de criar uma base de evidências, que devem ser exaustivamente exploradas e consultadas, considerando sempre o que é consoante, confluyente, contraditório e dialético, na perspectiva de afirmar com mais segurança aquilo que se almeja, buscando garantir a fidedignidade e validade do estudo, auxiliando na compreensão e estabelecimento de relações entre os dados recolhidos durante o processo de investigação.

Ainda segundo o autor, nas abordagens qualitativas não existe uma receita pronta para a análise de dados. Existem princípios gerais, que vão orientando o pesquisador nessa tarefa. Dessa forma, a análise de dados constituirá um processo variado e diversificado, sempre atendendo as singularidades do objeto, problema e objetivo da investigação, permitindo ao pesquisador construir um caminho que melhor se adéque a mesma, conduzindo quase sempre pelo viés da indução.

Morgado (2012) ainda sublinha que o processo de análise de dados é marcado por duas grande tendências, a *análise estatística* e *análise de conteúdo*, que estão diretamente relacionadas, quando à sua utilização, à abordagem de pesquisa as quais se vinculam (quantitativa ou qualitativa). Nesse sentido, o autor (2012), baseando-se no pensamento de Stake (1999) assegura que é no processo de análise de dados que se evidenciam as disparidades entre as técnicas quantitativas e qualitativas.

[...] enquanto o investigador qualitativo “se concentra no exemplo, tenta pô-lo à parte, para o devolver ao seu contexto carregado de maior significado”, o investigador quantitativo “procura um conjunto de exemplos e espera que da soma deles surjam significados relevantes para o tema” em estudo. (Morgado, 2012, p. 94)

Partindo dessas considerações e objetivando contemplar o caráter multifacetado do fenómeno aqui investigado, nossa opção quanto ao processo de análise dos significados das falas, dos textos e situações observadas, a partir dos sujeitos e do contexto, ancorou-se na *análise de conteúdo*, definida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações (Bardin, 2014, p. 33), que tem uma função heurística e de administração de provas (Morgado, 2012), e que por possuir uma dimensão descritiva e interpretativa, permitem fazer inferências a partir do

estabelecimento de indicadores, descrição e interpretação (Morgado, 2012; Guerra, 2006). Em suma, para Guerra (2006, p. 62) refere-se a uma “técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto”. E, prossegue destacando que, para além da descrição das situações, a análise de conteúdo tem como finalidade interpretar o sentido daquilo que foi dito .

A partir das ideias de Krippendorff (1982), Morgado (2012, p. 107) apresenta seis elementos importantes que devem ser considerados no processo de análise de conteúdo, a saber:

- Os dados tal como são comunicados ao analista;
- O contexto dos próprios dados;
- O modo como o conhecimento do analista o conduz a analisar a realidade;
- Os objetivos da análise de conteúdo;
- A inferência como tarefa intelectual básica;
- A validade como critério de garantia do êxito.

O autor também sublinha as etapas que devem ser seguidas para uma boa análise de conteúdo: definir os objetivos e o quadro de referência teórico; constituir um corpus documental; definir categorias; definir as unidades de análise; buscar garantir a fidelidade e validade e quantificação. Quanto ao processo de quantificação de evidências, em virtude da característica da investigação, um estudo de caso qualitativo, dos dados recolhidos em entrevistas densas, extensas e profundas, assim também como os dados produzidos pelo grupo focal e a dificuldade de manter certa estruturação das perguntas feitas aos sujeitos. Todas as entrevistas, apesar de contar com um roteiro semi-estruturado, tiveram variações de perguntas, no processo de sua realização, em virtude da experiência singular de cada entrevistado. Destaco que pela quantidade pequena de sujeitos investigados, optei por me concentrar numa abordagem de análise de conteúdo qualitativa focalizando sua dimensão *descritiva* e *interpretativa*, como situa Guerra (2006, p. 62),

Nesse sentido, a análise de conteúdos tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência.

Na mesma linha de pensamento Ollaik e Ziller (2012, p. 232) sublinham que as pesquisas qualitativas estão mais vinculadas às abordagens compreensivas, distanciando-se mais das

abordagens que se baseiam em estatísticas, apontando para a especificidade do conhecimento produzido por este tipo de pesquisa, focalizada mais no contexto específico em que foi realizada, do que na provisão de generalizações.

[...] a pesquisa qualitativa busca descrever e compreender um fenômeno, e não explicá-lo ou fazer previsões. Tais descrição e compreensão estão restritas a um contexto específico a partir do qual se chega a um tipo de conhecimento distinto do que é alcançável por procedimentos estatísticos ou por outras formas de quantificação. Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares.

Desse modo, para proceder com a análise de conteúdo utilizei os seguintes procedimentos:

1. Organizei todos os dados colhidos durante o processo de investigação (registro das observações, fotografias, transcrição das entrevistas e do grupo focal, questionários, documentos da escola e os desenhos e respostas dos alunos investigados);
2. Realizei a primeira leitura de todo o material buscando agrupar os dados nas grandes temáticas/categorias definidas inicialmente e algumas outras que emergiram durante o processo de pesquisa da investigação a partir do aprofundamento teórico e da pesquisa de campo;
3. Realizei uma segunda leitura dos dados a partir desse agrupamento inicial e fui construindo outras categorias e subcategorias, buscando encontrar as relações entre os dados obtidos por diferentes técnicas, bem como as contradições entre eles.
4. Pela extensão e quantidade de dados procedi novamente a outra leitura do seu conjunto buscando, a partir da exaustão, fazer a construção definitiva das categorias e subcategorias, enquadrando os dados em seus quadros definitivos. Assim procedi nessa fase destacando as palavras, frases e padrões de comportamento que se repetiam e/ou se contradiziam como também aqueles que carregam maior significado no texto/contexto, a procura de certas regularidades no conjunto (Bogdan e Biklen, 2010). Minha maior preocupação foi apreender o significado que os sujeitos atribuíram às questões colocadas pela investigação a partir do seu lugar de fala, pois para Morgado (2012, p. 69) “A análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”. Foi um processo longo e exaustivo, já que não recorri a nenhum programa de computador para análise de dados qualitativos.

Todo o processo foi feito manualmente, o que demandou um tempo considerável, atenção e cuidado do pesquisador no procedimento na análise.

5. A partir desse segundo agrupamento fui realizando o processo de interpretação dos dados, buscando associar sempre ao quadro teórico desenvolvido, como também apontar questões emergentes.

E quanto à preocupação em garantir a validade e fidedignidade do estudo, recorri ao método de triangulação de dados, pois ele possibilita ampliar a confiabilidade e validação da análise e do conhecimento produzido na medida em que contempla mais de uma fonte de dados. A tese que sustenta esse método de análise é a de que “Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo” (Abdalla, 2013, p. 4). Optei pela técnica de triangulação de dados quando se utiliza diferentes fontes de dados para se chegar ao mesmo resultado (Ollaik e Ziller, 2012; Morgado, 2012). Esse método de validação da pesquisa é muito coerente com as pesquisa do tipo estudo de caso qualitativo, pois estes necessitam de uma diversidade de técnicas de coleta de dados, para garantir o aprofundamento necessário *do e no* contexto investigado, garantindo assim, uma maior confiabilidade no estudo.

CAPÍTULO 5: GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO

5.1 Notas introdutórias

O presente capítulo objetiva trazer a análise dos dados obtidos durante o processo de investigação, buscando caracterizar de forma panorâmica a gestão do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que atuam nas escolas do campo no município estudado. Assim, buscará estabelecer a relação entre as categorias teóricas problematizadas nessa pesquisa e os dados de campo, a partir de uma perspectiva de construção de uma teoria fundamentada. Segundo Leite, Silva, Oliveira e Stipp (2012, p. 773) “O laboratório da investigação qualitativa é a vida cotidiana e, portanto, o desenvolvimento, a descrição e a operação da teoria nos estudos qualitativos serão o resultado e produto do processo de investigação”. Ademais, as pesquisas empreendidas sobre a regulação das políticas educativas tem colocado um grande desafio aos investigadores, o que é destacado por Oliveira e Feldfeber (2011, p. 26),

[...] em que medida as evidências empíricas desta nova regulação nos permitem identificar o que há de concreto e quando há de retórica nesses processos que interferem em toda a organização do sistema escola, atravessando as distintas mediações até chegar ao âmbito da escola?

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2009b) tem destacado a importância de pesquisa sobre as políticas educacionais que tomem o cotidiano das escolas e dos professores, na perspectiva de uma compreensão das políticas na sua relação instituído/instituente. Ball (2011) tem pontuado a importância de estudar as políticas públicas a partir dos ciclos de políticas para romper com análises que desconsideram o processo de implementação das políticas em sua totalidade.

O próprio estudo das políticas de regulação exige um olhar complexo e um mergulho aprofundado no cotidiano no qual elas se materializam e nas formas em que estas se processam, considerando que este processo não é estático, como também não consiste numa “obediência” automática às regras e normas de conduta determinadas por um poder central, como bem sublinha Barroso (2005, p. 734),

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.

A partir dessas considerações, pretendo, neste capítulo, tencionar as questões e objetivos que nortearam esta investigação com os dados que emergiram no processo de pesquisa, na perspectiva da construção de uma compreensão multifacetada do fenômeno aqui investigado. Ou seja, a partir tanto de uma base teórica de reflexões já produzidas sobre o objeto, como de uma base empírica de dados, procura-se encontrar resposta às questões e problemas de pesquisa abaixo descritos.

Questões:

- As políticas educacionais tem regulado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo?
- As políticas educacionais de regulação tem comprometido a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas do campo?
- Como os professores do campo tem ressignificado essas políticas de regulação no interior da escola, no sentido de construir práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação do Campo?

Estas questões procuram, assim, encontrar caminhos que levem à concretização dos seguintes objetivos:

- Estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação da gestão do trabalho pedagógico;
- Analisar e compreender como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, tem influenciado na gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo no cotidiano de suas salas de aula;

- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores do campo para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais orientadas pela perspectiva da Educação do campo;
- Analisar se as políticas educacionais de regulação tem comprometido e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas investigadas.

5.2 O contexto de trabalho dos professores investigados

Neste tópico proponho-me a analisar qual o perfil dos professores que atuam nas escolas do campo, como se dá a organização do seu trabalho pedagógico considerando as suas especificidades, as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e qual a percepção que os professores investigados tem sobre seu trabalho nessas escolas na conjuntura das atuais políticas públicas. Considerando o protagonismo que assume o professor na atualidade, frente às políticas educacionais de avaliação, responsabilização, desempenho e qualidade educacional, a análise tem em vista que os professores do campo fazem parte dessa totalidade¹²² e, assim como os demais professores, tem sido, pela sua expressividade na condução e formação das futuras gerações camponesas, também interpelados pelas atuais políticas de regulação para atender as expectativas que elas colocam. Nesse sentido, segundo Hage e Cruz (2017, p. 181),

A transferência de responsabilidades com a execução de ações educacionais a estados e municípios, universidades ou mesmo às escolas, revestida com o discurso da autonomia, denota, de fato, a busca por um controle do processo de criação das regras do jogo, cujos jogadores devem seguir para o bom funcionamento do sistema.

No âmbito das ações do Estado direcionadas à educação dos povos do campo, após um pequeno período de conquistas motivadas pela firme movimentação desencadeada desde meados dos anos 90 por sujeitos coletivos ligados aos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural brasileiro, é possível perceber, mais recentemente, uma tendência de recuo em direção à “educação rural”, uma vez que a agricultura capitalista e as grandes empresas transnacionais que a circundam impõe ao Estado novas exigências quanto à formação do trabalhador que lhe será útil.

¹²²No Brasil, existem 285.850 docentes que atuam exclusivamente na zona rural e 57.005 que dividem suas tarefas entre as zonas urbana e rural. Num universo de quase dois milhões (1.977.978) de professores que atuam na educação básica, os professores que atuam no campo representam 14,5% dos trabalhadores docentes, sendo que 3% dos professores brasileiros são trabalhadores docentes rurais em tempo parcial” (Gonçalves, 2010, p. 1).

5.3 Perfil dos professores

Como já foi informado na *Introdução*, a pesquisa contou com a participação de oito (8) professores. Todos os professores investigados atuam em escolas do campo e tem formação em nível de Graduação, exigência mínima instituída pela LDB para o exercício da docência na escola básica. Dos 8, apenas 1 não possui formação em nível de Especialização *lato sensu*. Um deles ingressou, no início de 2017, no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo de uma universidade pública federal. Todos os 8 colaboradores residem na cidade e deslocam-se, diariamente, através de transporte escolar ofertado gratuitamente pela Prefeitura Municipal / Secretaria Municipal de Educação (SEC), para as escolas do campo, localizadas em diferentes comunidades do município. Assinalo que em muitos municípios do Brasil os professores do campo não tem esse direito assegurado e muitos tem que assumir o ônus com seu deslocamento até a escola. Deste modo, no município pesquisado, a garantia de transporte pela SEC configura-se como uma importante conquista docente, que já data cerca de duas décadas.

As escolas onde atuam estes professores estão localizadas numa distância mínima de 12 km e máxima de 20 km da sede do município, ou seja, da cidade. Isso implica que os professores duplicam este percurso durante o seu deslocamento casa-escola-casa, diariamente. Do universo investigado, 7 professores são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Uma professora atua como Coordenadora Pedagógica, função para a qual dedica seus dois turnos de trabalho; e, no ano 2016, uma das professoras investigadas assumiu a Direção Escolar do Núcleo de escolas do campo aqui investigado. Desse universo, apenas 2 professores atuavam em turmas seriadas; os demais exerciam a docência em classes multisseriadas. Dos 8 colaboradores investigados apenas 2 (uma professora e a Coordenadora) tem dois turnos de trabalho diários, e os executam na mesma escola; os demais 6 professores tem apenas um turno diário de trabalho¹²³. O quadro a seguir sintetiza os dados aqui descritos.

Como já foi afirmado no capítulo metodológico, ressalto que para preservar seu anonimato, os colaboradores serão designados neste trabalho por nomes fictícios (Margarida, Girassol, Tulipa, Jasmim, Rosa, Orquídea, Gérbera e Violeta), quando me referir a dados levantados através das entrevistas, grupo focal, análise documental ou observações. Entretanto, nas ocasiões que me referir aos dados levantados no questionário – primeiro instrumento de pesquisa utilizado na ida a

¹²³ Em 2016, a nova Diretora, que até então era professora na escola e possuía apenas um turno de trabalho, passou a trabalhar dois turnos nesta função de gestora, deixando a sala de aula.

campo – farei a referência aos colaboradores como Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q7, sendo “Q” correspondente a “Questionário” e o número seguinte (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), equivalente à codificação, arbitrária, dada pela pesquisadora a cada um dos sujeitos que responderam a este instrumento. Esta divergência de procedimento justifica-se porque a aplicação do questionário não exigiu a identificação do colaborador que o respondeu. Deste modo, sem a identificação do respondente no questionário, não foi possível adotar o mesmo procedimento anterior, de substituí-lo por um nome fictício.

Quadro 11- Distância da residência até a escola, turno(s) e carga horária de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa

Sujeito	Distância do deslocamento diário casa-escola-casa (em km)	Turno(s) que trabalha	Carga horária semanal de trabalho
Q1	40 Km	Matutino	25 horas semanais
Q2	24 Km	Matutino	25 horas semanais
Q3	Não respondeu	Matutino e vespertino	40 horas semanais
Q4	26 Km	Matutino	25 horas semanais
Q5	30 Km	Matutino	25 horas semanais
Q6	28 Km	Matutino	25 horas semanais
Q7	36 Km	Matutino e vespertino	50 horas semanais
Q8	Não respondeu	Matutino e vespertino	50 horas semanais

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2014.

Nota: a quilometragem informada na segunda coluna corresponde ao dobro da distância da escola em relação à sede do município, onde residem os professores.

5.4 Tempo de serviço no magistério

O quadro seguinte mostra que os professores investigados possuem em média 11,3 anos de serviço no magistério, sendo que no ano da aplicação do questionário, 2014, foi registrado uma professora iniciante, com apenas 3 anos de docência, como também foi identificada uma professora com uma longa trajetória na docência, com o tempo de 20 anos de exercício no magistério. Boa parte do tempo de atuação na docência dos professores investigados foi exercido em escolas do campo, perfazendo uma média de 7,12 anos de atuação neste espaço geográfico. Todos os professores possuem ainda experiência na docência em classes multisseriadas, ainda que a maioria a possua por poucos anos, perfazendo uma média de 3,87 anos de atuação docente neste contexto educacional heterogêneo, sendo que do universo investigado, apenas dois professores possuem uma experiência maior com a multissérie, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 12 -Tempo de serviço dos participantes da pesquisa no magistério, por tipo de função

Sujeito	Tempo de serviço			
	Tempo total de serviço em sala de aula	Especificamente em escola do campo	Especificamente em classe multisseriada	Em outra função na educação, além da docência
Q1	9 anos	9 anos	9 anos	Nunca exerceu
Q2	8 anos	4 anos	2 anos	2 anos
Q3	12 anos	3 anos	2 anos	2 anos
Q4	14 anos	2 anos	2 anos	Nunca exerceu
Q5	3 anos	2 anos	2 anos	Nunca exerceu
Q6	20 anos	17 anos	12 anos	4 anos
Q7	14 anos	10 anos	1 ano	13 anos
Q8	11 anos	10 anos	1 ano	4 anos
Média	11,37 anos	7,12 anos	3,87 anos	3,12 anos

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2014.

5.5 Sentimento em trabalhar numa escola do campo

Como a investigação tem como foco a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo, tive a preocupação inicial de apreender como os sujeitos investigados percebem o trabalho docente, tendo como recorte a especificidade do trabalho docente neste espaço geográfico.

Na realidade brasileira, as pesquisas apontam que geralmente os professores que atuam nas escolas do campo vivem um contexto de trabalho intensificado, principalmente, pelas condições precárias em que se dá a docência nessas escolas. Gonçalves (2010, p. 1), traduz de forma bem sintética as condições de trabalho dos professores do campo: “os professores, na área rural, além de baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola”.

Deste modo, geralmente, os professores não optam em assumir a docência nas escolas do campo, sendo destinados a este espaço por determinação dos gestores dos sistemas educacionais no momento de ingresso na carreira docente. Muitas vezes, os professores que são lotados nas escolas do campo, seguem na luta pela transferência para as escolas da cidade, implicando em uma grande rotatividade dos professores que atuam no campo. Em virtude desse movimento,

geralmente, os concursos para provimento de vagas de pessoal docente, dispõem a maioria das vagas para as escolas rurais, pois via de regra, são raros os casos de docentes que optam por permanecer na escola do campo. Geralmente, a gestão de educação municipal concentra boa parte dos servidores docentes iniciantes e, principalmente os contratados, nas escolas do campo, como bem pontua Gonçalves (2010, p. 2),

O professor rural frequentemente exerce seu trabalho com escasso apoio da secretaria municipal de educação e encontra-se inserido em equipes fortemente marcadas pela assimetria de poder entre “gestor” e professor (muitas vezes também mulher e/ou camponesa), e pelo autoritarismo. No Brasil, os trabalhadores docentes rurais estão vinculados laboralmente às redes municipais de ensino. Isso os sujeita às vicissitudes da alternância dos grupos políticos nos municípios, o que os coloca em situação de vulnerabilidade laboral.

Quanto a esse aspecto, os professores investigados, ao serem indagados sobre o perfil dos professores que geralmente são designados para as escolas do campo, evidenciaram em suas respostas as questões pontuadas por Gonçalves (2010). Geralmente são professores que são aprovados em concurso público e que, por falta de disponibilidade de vagas na cidade, são destinados a assumir a docência na escola do campo. Há também casos em que os professores são destinados às escolas do campo por “vingança” política partidária¹²⁴. Ressalto que ficou evidente nas falas dos professores que a preferência em exercer a docência nas escolas da cidade sustenta-se, principalmente, na falta de condições de trabalho ofertadas pela Gestão Municipal para o trabalho docente com qualidade nas escolas do campo.

Geralmente, são os professores que passam em um concurso. Sempre o que tem sobrando é vaga na zona rural, porque as pessoas não querem ir pela questão do deslocamento, pela questão de ter que acordar mais cedo. Eu acordo seis horas da manhã, cinco e meia, para sete horas já estar no ponto para pegar o carro para ir para a escola. Chego lá e vai pegar as outras professoras e [quando] chego lá, já são oito horas. Então, o desgaste é muito maior. Muitos professores não querem.[...] geralmente quem passa em um concurso recente, só fica a zona rural, porque as pessoas não optam muito em ir para a zona rural. A maioria dos professores querem a zona urbana (Jasmin, entrevista).

¹²⁴ Quanto a esse aspecto Hage (2008, p. 2) destaca que “Diretamente ligada à questão da rotatividade, a pouca autonomia dos docentes em face das questões políticas que envolvem as forças conservadoras que constituem o poder local, também constitui um dos desafios da atuação dos docentes nas escolas do campo. A punição pelo fato dos professores não pertencerem ao grupo que lidera a gestão municipal vigente ou a indicação de docentes envolvendo parentesco ou compromissos assumidos com representantes do poder público municipal interferem de maneira desastrosa na dinâmica de lotação dos docentes efetuada pelas secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola), agravada pela instabilidade no emprego, deixando os educadores e as escolas reféns de sujeitos e grupos que possuem o poder de mando nessas pequenas comunidades.”

Porque antes se tinha a concepção de colocar o professor na zona rural como se fosse vingança ou para perseguição. Essa forma de colocar o professor na zona rural era vista nessa concepção, embora alguns ainda tenham até isso (Gerbera, entrevista).

Não foi bem uma escolha. Fui aprovada no concurso e aí foram apresentadas para a gente as vagas reais que tinham, e todas eram no campo (Rosa, entrevista).

E comecei na zona rural. As vagas, quando a gente fez o concurso, eram para a zona rural. [...]. (Tulipa, entrevista).

Salomão Hage (2008, p. 2), reconhecido pesquisador brasileiro sobre as temáticas Educação do Campo e Classes multisserriadas, aponta que a fragilidade dos vínculos dos professores com a realidade do campo promove uma grande rotatividade e o desejo eminente desses professores em sair do campo para ensinar numa escola da cidade, contribuindo para “[...] agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisserriadas”.

Contrariando essa tendência nacional, todos os professores investigados afirmam “ter realização profissional” e “gostar” de ser professor do campo, principalmente pelas potencialidades pedagógicas do seu trabalho, a perspectiva de mudança social, a parceria com a comunidade local, e o sentimento de identidade com o campo. —A professora Orquídea justifica que o perfil dos professores que tem ingressando no magistério e assumido a docência nas escolas do campo tem mudado na atualidade, no município onde a pesquisa foi realizada; aponta ainda que, os professores optam pela escola do campo, por gostarem do campo:

Eu acho que o perfil dos professores tem mudado muito. Eu acho que as pessoas hoje estão no campo porque gostam do campo. Acho que hoje não tem mais aquela questão de ir para o campo porque é a única alternativa que sobrou. Acho que as pessoas hoje, por conta da violência que se instaurou na cidade, por conta da falta de respeito com os professores, com tudo isso, eu acho que os professores estão lá porque tem uma identificação. Talvez ainda não seja o ideal, mas os professores hoje que estão no campo tem uma sensibilidade muito grande. (Orquídea, entrevista).

A oferta de transporte escolar para o deslocamento de alunos e professores, a oferta regular da merenda escolar, a melhoria da infraestrutura das escolas do campo, maior disponibilização de materiais e recursos didáticos – elementos ausentes ou pouco presentes nas escolas do campo do município pesquisado até meados da década de 2000 –, dentre outros, pode justificar a mudança de opinião dos professores sobre as escolas do campo.

O quadro a seguir traz de forma sistematizada as respostas dos professores sobre o sentimento de trabalhar numa escola do campo, ao responder a questão colocada no Questionário aplicado aos colaboradores da pesquisa:

Quadro 13 - Sentimento em trabalhar numa escola do campo

Sujeito	Respostas
Q1	“Sinto-me realizado. Porque vejo que o problema não está na escola multisseriada e sim como ela é concebida pela gestão e Secretaria de Educação. Precisamos mudar muita coisa, e quero fazer parte da mudança”.
Q2	“Gosto muito de trabalhar no campo, pois morei no campo e me identifico”.
Q3	“Eu me sinto privilegiada. Porque adoro trabalhar no campo. Primeiramente porque já fui aluna do campo, já sentir na pele o prazer de estudar na minha comunidade, no meu meio, valorizando minhas raízes. Depois porque a participação da comunidade rural nos projetos e programas da escola do lugar onde trabalho possibilita a socialização, a valorização da cultura e da realidade dos alunos da região, deixando clara a importância que a Escola dá a essa realidade. Acredito que este laço de união entre escola e comunidade é mais forte no campo do que na cidade”.
Q4	“Feliz. A realização do trabalho docente no campo oportunizou-me sonhar com possibilidades de ensino-aprendizagem entre conhecimento e vida cotidiana”.
Q5	“Sinto-me muito bem. Gosto de trabalhar no campo, pois vivenciei esta realidade enquanto aluna. Sempre estudei no campo até a 4ª série. Sem falar que morei no campo até o ano passado [2013]. É uma realidade que gosto muito”.
Q6	“Realizada. Gosto bastante de trabalhar em escola do campo, principalmente na qual trabalho é um lugar que representa toda a minha identidade”.
Q7	“Sinto-me bastante realizada, pois foi uma escolha minha desde o ano de 2004. Procuro fazer um trabalho estimulando e valorizando o resgate do homem rural”.
Q8	“Sei que ainda não desenvolvo uma prática adequada para os meus alunos camponeses. No entanto, trabalhar na escola do campo me deixa muito feliz. Ainda conseguimos acreditar na educação quando nos deparamos com os alunos interagindo cada um do seu jeito nas aulas ou atividades desenvolvidas”.

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2014.

Ao serem questionados sobre a *opção em trabalhar numa escola do campo*, nas entrevistas, os professores responderam que estão atuando na escola do campo por escolha pessoal, deliberada intencionalmente, e não por algum tipo de imposição. O quadro seguinte evidencia que a opção em trabalhar numa escola do campo sustenta-se num sentimento de identificação com a docência neste território, bem como de pertença à escola e à comunidade em que atuam. Assim, pode-se inferir que os professores investigados identificam-se com a docência nas escolas do campo, principalmente depois de um determinado tempo de atuação.

Quadro 14 - Razões em trabalhar numa escola do campo

Professor	Razões
Girassol	Porque nasceu no campo, sentimento de pertença ao campo, questão política de valorização do campo, questão de que a escola do campo precisa de um olhar especial. Desejo de construir uma escola melhor para o campo.
Violeta	Questão de identificação do campo por ter origem camponesa.
Jasmin	Questão de identificação com o campo.
Orquídea	Identificação com o campo, por ter origem camponesa.
Tulipa	Relação com os alunos da zona rural; identificação com o campo e comunidade.
Margarida	Identificação com o campo, por ter origem campesina; identificação com a Educação do Campo.
Rosa	Identificação com o campo, realização pessoal, [possibilidade de] realizar um trabalho que contribua para valorização do homem rural.
Gerbera	Relação com os alunos do campo. Identificação com a Educação do Campo.
Orquídea	Questões mesmo de oferta de trabalho na escola do campo, pois morava na zona rural.

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas realizadas 2014, 2015.

5.6 Sentimento por atuar numa classe multisseriada

Como pontuei anteriormente, dos 8 sujeitos investigados, no período dessa investigação, 6 atuavam em classes multisseriadas (CM). As CM reúnem alunos de diferentes série/ano escolar numa mesma sala sob a regência de um único professor. Apesar de representar quase a totalidade de escolas do campo do Brasil, as CM são marcadas pelo abandono pelo Estado, por relações de trabalho intensificadas, precarizadas e por políticas públicas compensatórias que não atendem as especificidades da gestão do trabalho pedagógico no contexto da multissérie. Tem sido um desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais brasileiras. Em virtude da baixa densidade populacional do campo brasileiro e pela ausência de uma gestão educacional local que consiga organizar os alunos dos espaços rurais dentro de outra lógica, as CM representam boa parte do quantitativo de escolas do campo que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2016, o município investigado possuía em sua rede de ensino um total de 48 turmas multisseriadas nas escolas do campo. Quanto à realidade nacional, Hage e Cruz (2017, p. 178-179) apontam, a partir das estatísticas oficiais, o expressivo número de CM no Brasil,

No Ensino Fundamental, a matrícula atinge 91,96% da população entre 6 e 14 anos, no entanto, é importante esclarecer que grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das escolas unidocentes, que são multisseriadas e enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento.

Segundo dados do próprio MEC, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das escolas do meio rural. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para esses sujeitos estudarem nas comunidades em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favoresem o sucesso e a continuidade dos estudos desses sujeitos no campo, e videnciando inclusive, o descumprimento da legislação vigente que já indica parâmetros de qualidade a ser alcançada na Educação Básica nas escolas do campo.

Na realidade brasileira, os docentes que atuam em CM geralmente são professores que não tem “perfil” pedagógico para lidar com as características dessas turmas, sem formação adequada, justamente pela ausência de políticas educacionais que deem conta de suas especificidades, e, na sua maioria, são professores iniciantes. Os professores que conseguem realizar um trabalho diferenciado nas classes multisseriadas, são aqueles que desafiam a pedagogia oficial instituída, baseada no modelo hegemônico da seriação e, a partir da reflexão na sua própria experiência, ou muitas vezes recorrendo a modelos de suas antigas professoras, vão consolidando uma prática mais próxima e afinada com o contexto da multissérie, a qual denomino de *Pedagogia das classes multisseriadas* (Moura e Santos, 2012a), compreendida como aquela

[...] oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do MEC (que tem atingido a formação e o trabalho docente) como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” de seu fazer pedagógico (Moura e Santos, 2012a, p. 74).

Algumas CM são composta por alunos da Educação Infantil (3 e 4 anos), 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º anodo Ensino Fundamental, numa mesma turma, fenômeno denominado pelos professores investigados como “multisseriadão”, o que representa uma forma de organização pedagógica singular, que exige dos professores uma atuação especial na organização do trabalho pedagógico, na organização curricular e no desenvolvimento de estratégias didáticas específicas para dar conta do processo ensino-aprendizagem nesse contexto, como bem descreve a professora Rosa num dos trechos da entrevista:

[...] tem no Núcleo classes que são regulares e tem as multisseriadas. E dentro das classes multisseriadas tem outra divisão: o multisseriadão, que são as escolas que vão da Educação Infantil ao quinto ano e tem aquele multisseriado que, vamos dizer assim, são menos séries, que vai da Educação Infantil ao segundo ano.

A partir da fala da professora Rosa, procuramos identificar a composição da sala de aula de cada professor entrevistado, buscando evidenciar a quantidade de alunos por série/ano em cada turma. O quadro abaixo mostra a composição das turmas dos professores investigados.

Quadro 15 - Nível de ensino, número de alunos e configuração das turmas atendidas pelos colaboradores da pesquisa

Sujeito	Nível de ensino/ano escolar atendido na turma que leciona	Número de alunos por turma	Configuração da turma
Q1	Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º anos do Ensino Fundamental	18 alunos	“Multisseriadão”
Q2	3º, 4º, e 5º anos do Ensino Fundamental	20 alunos	Multisseriada
Q3	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coordenadora Pedagógica)	86 (total de alunos da escola que atende como Coord. Pedagógica)	“Multisseriadão”, multisseriada, seriada
Q4	3º, 4º, e 5º anos do Ensino Fundamental	16 alunos	Multisseriada
Q5	Educação Infantil 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	11 alunos	Multisseriada
Q6	4º ano do Ensino Fundamental.	17 alunos	Seriada
Q7	1º e 2º anos do Ensino Fundamental	Turma 1 (manhã): 17 alunos	Multisseriadas
		Turma 2 (tarde): 24 alunos	
Q8	5º ano do Ensino Fundamental	24 alunos	Seriada

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2014.

O quadro evidencia que apenas dois professores atuavam em turmas seriadas. Os demais atuavam em classes multisseriadas, compostas por diferente número de série/ano escolar e por uma quantidade expressiva de alunos nessas classes. Quanto aos professores investigados que atuam em CM, o quadro mostra que um deles atua numa turma multisseriada formada por alunos que vão da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, popularmente conhecida entre eles como “multisseriadão”.

5.7 Rotina diária do trabalho pedagógico

Embora essa diversidade de ano/séries escolar e a quantidade de alunos numa mesma turma exijam do professor uma rotina especial para dar conta das especificidades e demandas da multisserie, os professores revelaram que existe uma rotina padrão imposta pela Secretaria Municipal de Educação (SEC), que ignora tais singularidades, como evidenciam ao descreverem no quadro abaixo suas rotinas diárias de trabalho pedagógico realizadas em suas salas de aula:

Quadro 16 - Rotina diária do trabalho pedagógico dos professores

Sujeito	Rotina
Q1	<i>Inicialmente fazemos oração do Pai Nosso</i> , costume da escola há gerações. Depois seguimos com a chamada [dos alunos para confirmar a frequência]; leitura de leite feita pelo professor ou algum aluno; cantigas; leitura do alfabeto e numerais para os maiores; correção do trabalho para casa; atividade do dia conforme rotina já preestabelecida; recreio; segunda aula do dia com registros no caderno ou livro; e por fim, explicação do “para casa”.
Q2	A Secretaria de Educação disponibiliza uma rotina no início do ano para todas as turmas regulares e multisseriadas. A partir dessa rotina, organizo as minhas aulas com: leitura no início da aula; em seguida, a correção do “para casa”. Todos os dias trabalho Português, Matemática; três vezes na semana, incluem outras disciplinas, sendo: 1 dia, Ciências, 1 dia História e 1 dia Geografia.
Q3	Assim como os professores devem organizar a sua rotina semanal, o Coordenador Pedagógico também deve cuidar para sistematizar o seu trabalho. Em minha opinião, isso é essencial para eu ter clareza sobre quais são as minhas verdadeiras funções. Passo o dia na escola (até mesmo no meu horário de almoço estou trabalhando, pois neste horário os professores que trabalham no matutino vão para suas casas e eu fico aguardando os monitores do Mais Educação chegarem à escola. Neste intervalo, fico na responsabilidade de todos os alunos da escola. Aproveito o momento para realizar o “Cineminha literário” com o intuito de discutir alguns assuntos para o aprendizado das crianças, através de filmes. Estas são as coisas mais relevantes que faço durante minha semana na escola: preparar as reuniões pedagógicas para os professores e monitores (planejamento de aula semanal); desenvolver as reuniões de formação; estudar para realizar as formações; observar as aulas dos professores; acompanhar o ensino e o processo de aprendizagem dos alunos a partir dos portfólios e dos cadernos; organizar registros; fazer devolutivas aos professores das aulas assistidas, da análise dos portfólios e dos cadernos de alunos; providenciar documentos da área pedagógica, pedidos pela Diretoria de Ensino [da SEC]; participar de reuniões com a equipe gestora; participar das reuniões de orientações técnicas para Coordenadoras [Pedagógicas] na Diretoria de Ensino; preparar a reunião de pais, entre outras. Observação: como fico todo tempo na escola, procuro organizar também merenda, comportamento dos alunos, organização da escola.
Q4	Chego à escola às 7:45h da manhã. Falo com todos os alunos no pátio e com a senhora que trabalha na escola como cozinheira e Auxiliar de Serviços Gerais. Em seguida, entramos para sala de aula (eu e os alunos). Então, acontece o acolhimento, <i>rezamos</i> , conversamos um pouco e definimos 2 alunos como os leitores do dia, que apresentam os textos do dia e os lêem para a turma. Discutimos sobre os textos lidos e depois vamos corrigir as atividades enviadas para casa, apresento os conteúdos com leituras, filmes, explicações e em seguida passo a atividade “para casa”.
Q5	Todos os dias realizo atividades de escrita e leitura. E as disciplinas são organizadas da

	seguinte maneira: segunda: Língua Portuguesa e Matemática; terça: Língua Portuguesa e Matemática; quarta: Língua Portuguesa, Matemática e Artes; quinta: Língua Portuguesa e Geografia; sexta: Língua Portuguesa, História e Educação Física.
Q6	A rotina é estabelecida de acordo com a proposta estabelecida pelo Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação como: acolhida, leitura deleite, correção do “para casa”, aplicação de conteúdos propostos, atividade e o “para casa”.
Q7	Nenhuma resposta foi atribuída a essa questão no questionário 7.
Q8	Início a aula ouvindo um pouco os alunos, pois sempre tem alguma coisa para falar. Continuo a aula sempre realizando o levantamento prévio sobre o que irei trabalhar, ou antes disso, faço uma leitura ou deixo que algum aluno realize uma leitura escolhida por ele. Sempre busco dinamizar as aulas com vídeos, textos, discussões sobre algum assunto em evidência. Trabalho com 2 disciplinas [por dia] mas, não sigo uma “rotina” determinada todos os dias.

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2014.

Observa-se que a maioria dos professores explicitou que sua rotina é organizada tomando como base uma “rotina padrão” estabelecida pela SEC para ser seguida pelos professores, exceto a resposta obtida no Q8 em que a professora afirma não seguir uma rotina estabelecida todos os dias. O quadro também evidencia uma carga de atribuição muito grande assumida pela Coordenadora Pedagógica da escola (Q3).

Alguns ressignificam essa rotina em virtude das singularidades das turmas multisseriadas. Especificamente as turmas multisseriadas, e principalmente o *multisseriadao*, torna o trabalho do professor ainda mais intensificado, solitário e precarizado. O mesmo tem que atender às exigências de cada ano escolar num espaço de tempo de 4h diárias, sem dispor de algum auxiliar, e muitas vezes tendo que assumir outras atribuições na escola, para além da docência, já que as escolas do campo em sua maioria são escolas unidocentes, isoladas e que não conta com uma equipe de gestão para cada unidade escolar. Ao problematizar as condições existenciais das escolas multisseriadas no Brasil, Hage (2008, p. 1), destaca que,

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, a cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escola.

Geralmente, um Diretor Escolar e um Coordenador Pedagógico atendem um universo de várias escolas, o que dificulta um acompanhamento mais próximo e diário aos professores e à escola como um todo. Na maioria dos casos, no município pesquisado, as escolas recebem apenas uma visita semanal da equipe de gestão escolar, o que torna o trabalho desses professores, um trabalho cada vez mais solitário, muitas vezes tendo que responder por questões que são de competência da SEC, da Direção Esscolar e Coordenação Pedagógica.

As falas dos professores denunciam a ausência de um acompanhamento mais sistemático por parte da SEC e da gestão escolar quanto as questões relacionadas ao pedagógico, apesar da imposição de uma rotina previamente estabelecida pelo órgão central. O que dificulta muito o trabalho do professor pela falta de acompanhamento, formação e um suporte pedagógico mais sistemático para atender as questões em emergem no cotidiano de sua sala de aula. Quanto a esse aspecto, o trabalho docente e o acompanhamento das Secretarias de Educação, Hage (2008, p. 2) tem destacado em suas investigações sobre as escolas multisseriadas que a presença isolada do professor nessas escolas, impossibilitam o docente professor de construir uma “cultura docente”, justamente pelas

[...] as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, etc.

A professora Tulipa, confirma as questões pontuadas por Hage (2008) quando pontua que o papel da SEC resume-se à “fiscalização” e “cobrança de resultados” em torno do trabalho do professor.

A questão mesmo da relação com o pedagógico é cobrar resultados. [...] A questão mesmo deles é mais de fiscalizar se está acontecendo aula. [...] Mas a questão mesmo, é cobrar; se está dando aula não querem nem saber como aconteceu. E eu não vejo preocupação com o pedagógico. Vejo preocupação com ações, com atividades que foram feitas para tirar foto para a secretaria, para que seja publicizada no site. É isso aí; eu não vejo preocupação com o pedagógico, não. Não vi ainda.

A professora Violeta, que atua como Coordenadora Pedagógica, questiona que essa realidade marcada pela falta de acompanhamento da SEC quanto à dimensão pedagógica da escola deveria ser avaliada também. Pontua que para além do professor, todos aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo ensino-aprendizagem deveriam ser avaliados, para que a cobrança e responsabilização deixasse de ter um foco unilateral, centrar-se apenas no professor.

[...] alguém aqui já preencheu alguma avaliação da Secretaria Municipal para avaliar o trabalho dela? A gente já avaliou o nosso Coordenador do campo? O Coordenador? O Diretor? Então, o “x” da questão está aí. Eu acho que é bem mais fácil a gente cobrar alguém quando a gente não sentiu a dor de ser cobrado. Eu acho que o “x” da questão se resume em tudo isso. Porque deveria ter uma avaliação de todos os profissionais para avaliar: como está sendo o trabalho da educação? De que forma está sendo trabalhado em nosso município? Está coerente com o que os professores querem? Com o que a gente deseja realmente para a nossa sala de aula? (Violeta, GF).

Porém, apesar da crítica, a referida professora ressalta que a dificuldade de um acompanhamento mais qualitativo e pontual, por parte da Direção e Coordenação Pedagógica, dá-se em virtude do quantitativo de escolas que compõem um Núcleo Escolar, que no caso estudado chega ao quantitativo de 6 escolas, para serem acompanhadas por um único Diretor e Coordenador pedagógico, como também a inexperiência dos professores que exercem a função de coordenação pedagógica. Outra professora, que já atuou no passado como Coordenadora Pedagógica, destaca a precariedade das condições didático-pedagógicas ofertadas aos professores para desenvolverem um bom trabalho em sala de aula.

Também percebo que é complicado nós estarmos em um Núcleo com seis escolas e termos apenas uma Coordenadora para dar conta de tudo quanto é coisa. Porque eu já trabalhei na função de coordenadora e trabalhar em um Núcleo com seis escolas – foi sete na que eu estava, mas nessa realidade são seis – e você fazer visitas, você, às vezes, se percebe mais agindo na parte administrativa, porque o tempo é curto [para] você sair de carro visitando. O tempo que você leva até se deslocar até a escola já é muito tempo. Você chega e, às vezes, não dá tempo você fazer um trabalho como você gostaria, dar uma devolutiva a esse professor. Mas essa questão a gente não está tendo. Só estamos com uma Coordenadora, apenas. E não estamos tendo contato pedagógico. A gente não percebeu ainda. Não desfazendo da pessoa, da profissional que está lá, mas o que está acontecendo enquanto pedagógico, a gente, professor, poderia dar conta (Tulipa, entrevista).

Esta questão foi também pontuada pela Coordenadora Pedagógica do Núcleo durante a entrevista:

Na Educação do Campo isso é totalmente complicado. Como minha Diretora mesmo, ela tem 6 escolas. Um Núcleo com 6 escolas e a semana com 5 dias de aula. Então, fica complicado ela estar na escola também acompanhando esse papel pedagógico. E para estar em todas as escolas não é fácil também. Então, falta ainda essa questão do Diretor ter esse envolvimento com o pedagógico, saber o que é que tem que ser trabalhado na semana; sabe, mas não se envolve tanto. (Violeta, entrevista).

Assim, a professora Tulipa complementa que diante dessa situação de “ausência” desse acompanhamento pedagógico, os professores acabam tendo uma margem de autonomia para irem

desenvolvendo seu trabalho pedagógico, não uma autonomia conquistada, mas permitida pelas condições de trabalho dadas. Sinaliza também a falta de acompanhamento pedagógico faz com que os professores construam um trabalho tipo “artesanal”, ancorados em seus conhecimentos tácitos e experienciais, justamente pela falta de uma formação específica para realização de um trabalho diferenciado nas escolas do campo, o que a leva a questionar se realmente está desenvolvendo seu trabalho pedagógico de forma coerente, em virtude das condições de trabalho ofertadas pela gestão municipal da educação.

Na verdade, eu fico sugerindo alguns textos para leitura, para formação, para a gente compreender algumas questões do pedagógico, do professor. E buscando, da melhor forma, dialogar de acordo com a realidade dos meus alunos. [...] Na verdade, o que a gente faz, não é o ideal, não.

Acho que a gente fica apagando incêndio, não sei. É angustiante, porque a gente não sabe se está fazendo o trabalho certo. Quer dizer, na verdade, eu não estou fazendo o trabalho certo. Eu estou fazendo o que eu posso fazer, de acordo com as possibilidades, com a falta de formação que a gente precisa estar estudando muita coisa, até pela questão dessa proposta diferenciada, um currículo diferenciado da Educação do Campo. [...] Mas ainda não é o ideal.

[...] Na verdade, os professores estão lá fazendo o trabalho; não sei se está assim tão mecânico porque não tem o apoio pedagógico para acompanhar, não tem a fiscalização [risos] talvez não esteja tão mecânico como deveria. (Tulipa, entrevista).

O professor Girassol também pontua essa questão da autonomia pedagógica que os professores que atuam em CM tem, em virtude da falta de um planejamento e acompanhamento sistemático da gestão escolar frente às questões de ordem pedagógica. Ele destaca em sua fala que, como a Secretaria Municipal de Educação não tem nenhuma proposta pedagógica específica para ser desenvolvida no contexto das CM, acaba por aceitar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, o que garante a eles certa margem de autonomia metodológica, porém sem fugir do conteúdo curricular prescrito e instituído pela gestão municipal, conforme se vê no trecho a seguir:

A Coordenadora, toda semana estava na escola acompanhando, vendo e dando algumas sugestões, até mesmo em termos de conteúdo. Mas às vezes eu chegava para a Coordenadora: “Eu estou trabalhando dessa maneira. Tem outra ideia?” Ela disse: “Eu não tenho outra ideia” [risos] “O que está fazendo está dando conta, então, vai fazendo aí”. Então, nessa perspectiva, o professor (no caso, não só eu, mais os demais professores de classe multisseriada aqui do município) tinha essa autonomia. A gente não tinha autonomia do conteúdo. O conteúdo, a Secretaria de Educação destinava: é esse conteúdo aqui que se vai trabalhar. No entanto, a forma de se organizar na sala de aula, de dar aula, de se aplicar esse conteúdo, o professor é que tinha que se virar lá com os instrumentos que ele tivesse, a

metodologia que ele achasse melhor para trabalhar. E a maneira que eu fosse trabalhar tinha a legitimação da Secretaria de Educação. Então, o conteúdo é esse, você não pode fugir desse conteúdo. Agora, a forma de trabalhar, você fica à vontade.

Esse destaque feito pelos professores em suas falas, sobre uma “possível” autonomia na gestão do seu trabalho pedagógico, revela as proposições colocados por Barroso (2005) e Maroy (2011), sobre o caráter complexo, compósito e não linear da regulação. O cotidiano escolar, as ações dos sujeitos, as diferentes formas de condução da gestão educacional, vão construindo outras regulações no interior das regulações estabelecidas por um poder central. A falta de uma política pública para o contexto das CM e de um acompanhamento pedagógico mais atuante por parte da gestão municipal em torno desse contexto, abre possibilidades para reinvenção cotidiana dos processos de regulação educacional, abrindo possibilidades para que os professores regulem seu trabalho pedagógico a partir daquilo que acreditam ser coerente para garantir a qualidade de seu trabalho.

Os dados de campo também revelaram que a rotina dos professores que atuam nas CM é muito trabalhosa e intensa, exigindo do professor uma diversificação de atividades e de ações pedagógicas para dar conta da heterogeneidade presente nessas turmas. Essa dificuldade leva os professores a reinventarem sua rotina diariamente e não seguir aquela determinada pela SEC. Moura e Santos (2012, p. 75), ao investigar o trabalho pedagógico no contexto das CM constataram que

[...] o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico.

[...] Os professores revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas.

O professor Girassol, que atua numa turma multisseriada constituída de alunos da Educação Infantil, e do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (“Multisseriadão”, no jargão local), descreveu, na entrevista, a sua rotina diária de trabalho, onde se pode constatar como ele “burla” as orientações determinadas pela lógica de seriação e padronização curricular, para atender de forma mais específica às demandas de sua turma. O seu depoimento, na entrevista,

demonstra um trabalho pedagógico intenso para dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos de sua turma.

Quadro 17 - Rotina pedagógica diária do professor Girassol em sua classe multisseriada

Ação Pedagógica	Descrição
Acolhida	<p>Eu organizo o trabalho pedagógico da seguinte maneira: como eu tenho três rotinas [presscritas pela SEC] e eu não uso nenhuma, faço a minha própria rotina. Então, eu <i>começo a aula com a Oração do Pai Nosso</i>, porque é uma tradição da escola.[...] Depois da Oração do Pai Nosso, a gente faz uma leitura deleite ou os meninos fazem...</p> <p>Tem um dia na semana que a gente canta o Hino Nacional. Mas essa acolhida é sempre feita. [...] Depois desse momento de abertura, temos a chamada; o calendário (porque tem criança que necessita dessa demarcação de tempo: hoje é tal dia da semana); a data, também estar pontuando isso; também tem a leitura do alfabeto (no início do ano a gente faz muito isso, tem menino que ainda tem essa dificuldade com o alfabeto); depois a gente faz a correção do “para casa”.</p>
“Para casa”	<p>Geralmente, o “para casa” eu faço três [tipos] diferentes: um para Educação Infantil e 1º. ano, porque é uma coisa mais dirigida, xerocopiada, ou então eu mesmo passo uma tarefinha no caderno; e os meninos do 2º., 3º., 4º. e 5º. ano, que já tiram do quadro, eu costumo passar uma tarefa no quadro para eles fazerem o “para casa”, para facilitar a correção. Porque se eu passar uma tarefa no livro, por exemplo, serão cinco atividades diferentes. Então, na hora de corrigir fica muito difícil.</p> <p>[...] Logo que volta do recreio eu passo o “para casa”. Os maiores copiam. Eu passo para os meninos fazerem no caderno. Às vezes é xerocopiada.[...] Então, às vezes não tem atividade xerocopiada, tem que passar uma atividade no caderno para o menino do 1º.[ano] e para o menino da Educação Infantil. E depois que eles copiam o “para casa” a gente vai para a segunda aula do dia. Eu trabalho duas disciplinas por dia: Português e Matemática ou História e Português. E é sempre assim. E a gente vai para a segunda aula do dia.</p>
Uso do livro didático	<p>Eu faço tarefa no livro, na sala, porque eu bolo eles em grupo e eu já fico passando nos grupos, já fico dando orientação ali. Então, eu não preciso fazer uma correção, porque quando eles terminarem ali, eu já passei em todos os grupos, já vi o que está certo, o que está errado, questionei. Então, não precisa de uma correção, porque eu dei o conteúdo e ali eles fazem a atividade. Mas para levar para casa é muito complicada a tarefa no livro, porque no outro dia para corrigir tem esse trabalho grande.</p>
Uso da lousa	<p>Eu passo duas atividades no quadro: uma para o 2º.[ano] e para o 3º.[ano] com assuntos que eles já dominam, e uma para o 4º. e 5º. ano, porque facilita. Como é uma tarefa de casa, ela já fica lá no quadro; no outro dia é só corrigir. Não tem o trabalho de colocar todas as questões de novo. A menina que faz a limpeza, já sabe. Ela não apaga o quadro [risos]. Já deixo o quadro lá para no dia seguinte a gente corrigir a tarefa.</p>
Trabalho dos conteúdos para diferentes níveis de aprendizagem	<p>Feita a correção desse “para casa”, a gente vai para a atividade do dia que, dependendo do conteúdo, eu vou trabalhar uma aula normal para todo mundo, ou então dividir em grupos. Porque se o conteúdo for diferente, eu divido a turma em grupos e vou explicando especificamente para aquele grupo a atividade. Eu utilizo essa estratégia. Se eu for trabalhar um assunto novo, um conceito novo para um grupo hoje...Por exemplo, caso eu tenha que dar um assunto novo para o 4º. e 5º. ano – porque 4º. e 5º. ano tem assuntos que são muito parecidos – o que vai mudar é a densidade desse conteúdo.</p> <p>Mas eu tenho esse cuidado de quando eu vou trabalhar um assunto novo com um grupo, não trabalhar assunto novo com outro grupo. Porque eu não posso me virar em dois para estar explicando dois conteúdos. Enquanto esse grupo está aqui fazendo uma coisa que ele já domina, estou aqui com esse grupo explicando o conteúdo novo, o que ele vai fazer. Então, enquanto estou aqui trabalhando com esse grupo, o grupo de cá está trabalhando também, só que com algo que ele já domina. Não precisa do professor, entre eles ali já conseguem dominar. Facilita essa questão de mediar essa aula.</p>
Organização da	<p>Depois desse trabalho em grupo para trabalhar conteúdos novos com grupos diferenciados, eu faço</p>

turma em grupos	essa organização em grupo, explico a atividade para os grupos irem trabalhando e eu vou dar uma atenção agora para os meninos menores, porque eles vão precisar de professor mais perto para estar orientando. Eu sento com eles, porque, no [meu] caso, lá eu só tenho um [aluno] de 1º. ano e um de Educação Infantil, são dois. Eu coloco as cadeiras juntas e ali eles vão fazendo as atividades e eu vou orientando diretamente, direcionando a atividade para eles irem desenvolvendo. E nesse período de tempo, porque eu expliquei o assunto, dei a atividade, eles vão fazer a atividade e só vão chamar quando tiverem dúvida: “Professor, vem aqui.” Mas enquanto eles estão lá fazendo as atividades, eu estou cá tomando a leitura do que precisa ser alfabetizado, vendo se avançou, se não avançou, qual é a dificuldade que está tendo na leitura. [...] A gente vai fazendo esse trabalho. [...] trabalhar em grupo não precisa fazer uma correção mais sistemática, porque eu já passei nos grupos, já dei as orientações, já vi o que está certo, o que está errado, o que precisa concertar... [A], já deu 10h. Porque eu nunca vi o tempo passar tão rápido. 10h é a hora do lanche, eles saem para brincar um pouquinho.
Como lida com as crianças que estão no processo de alfabetização	Porque o que eu sinto mais dificuldade na classe multisseriada é a alfabetização. Porque o processo de alfabetização é um processo lento e que precisa de mediação e [ser] direcionada. Precisa que você esteja ali mediando o tempo todo. Porque até para os alunos avançarem de um nível para o outro, eles precisam estar mediados ali. [...] Porque você tem que estar ali mediando o tempo todo, ajudando, ajudando. E eu tenho uma participação muito efetiva dos colegas [alunos], porque às vezes eu estou em outro grupo, mas aquele que já terminou pode “dar uma mãozinha aqui”.
Organização das aulas	Eu procuro, sempre depois do recreio, a gente fazer uma aula mais dinâmica, porque eles produzem mais antes do recreio do que depois. Então, coisa que tem que interpretar, que tem que exigir mais leitura, é antes do recreio. Depois do recreio as escolas têm uns jogos que vieram do Pnaic que eu uso para os meninos que estão se alfabetizando. Coisas mais lúdicas. Eu sempre me preocupo em estar utilizando essas coisas mais lúdicas. Então, como a gente tem hoje os recursos da Internet, às vezes eu pego os conteúdos de História, Geografia ou de Ciências. Eu pesquiso na Internet e baixo vídeos, uns videozinhos curtos, eu baixo. Às vezes, até slide que tem na Internet do referido conteúdo... já levo. Às vezes... História mesmo que é uma coisa tão distante dos meninos, que eles não têm interesse... Eu lembro que eu fui trabalhar com eles a questão do Ciclo do açúcar, dos engenhos. Eu encontrei na Internet um slide bom, cheio de figuras, mostrando o processo da cana de açúcar. [...] Coordenadora chegar na escola: “Mas hoje não era aula disso?” Vou justificar, dizer o porquê que eu dei a aula. Então, não tem esse problema, não. A aula é lá no final da semana, mas eu coloco no início, dependendo do recurso, porque a gente não tem recurso o tempo todo, principalmente a questão do computador e do <i>data show</i> . Daí a pouco já dá dez para o meio dia e eles tem que ir embora. Porque vai chegando o final do ano, você começa a perceber que os meninos vão ficando cansados e aí se não tiver aquela estratégia de estar mudando o modo de dar aula, em perceber que a dinâmica mesmo do dia-a-dia exige isso, fica estressante.
Como lida com a questão do tempo pedagógico	Porque também a gente tem essa abertura para fazer. Então, eu percebo também que o tempo é um problema muito sério na turma. Não é só na multissérie, não. No sentido geral, são muitos conteúdos e a cada dia que passa vai aumentando a demanda de conteúdo, daquilo que a escola tem que ensinar, do que o aluno tem que aprender. No entanto, o tempo ainda continua sendo uma dificuldade para o menino desenvolver. Porque eu percebo que a escola colocou o menino, por exemplo, no Ensino Fundamental, com 6 anos [de idade], mas não garantiu a questão do tempodesse aluno na escola. É mais um ano na escola. Mas vai fazer o que? Será que vai ter um resultado positivo nesse ano a mais que ele está na escola, ou é só para cansar mesmo?

Fonte: Elaboração própria, com base na entrevista realizada com o professor Girassol, 2014.

A rica descrição que o professor Girassol faz de sua rotina pedagógica em sua turma multisseriada, apresenta vários elementos possíveis de análise. Entretanto, para os limites desta tese, importa destacar a intensidade do trabalho realizado diante das várias demandas que a heterogeneidade de sua classe, multisseriada, coloca, para o exercício da docência. Além disso, evidencia-se muito claramente, estratégias de subversão da rotina prescrita pela SEC, o que em minha hipótese pode ser explicado por um conjunto de fatores, tais como o fato do professor ter

sido aluno de turma multisseriada durante todo seu percurso nos anos iniciais do ensino fundamental, a experiência docente de nove (9) anos de trabalho em turma multisseriada, e a formação acadêmica em Educação do Campo que este professor possui.

Merece destaque, na rotina descrita pelo professor Girassol, a referência, logo na terceira linha da “Acolhida”, à *Oração do Pai Nosso*, com a qual ele inicia os trabalhos em sua classe. Se o leitor voltar ao Quadro 16, apresentado anteriormente para sintetizar a rotina pedagógica dos colaboradores da pesquisa, verá que a questão religiosa é recorrente e está presente no início das atividades desenvolvidas em muitas classes.

Sobre este aspecto, é importante pontuar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, a Lei n.º 9.394, de 1996, e suas atualizações e modificações posteriores, definem o ensino religioso como componente curricular e disciplinar e parte integrante da formação básica do cidadão. A Lei n.º 9.475, de 1997, que deu nova redação ao artigo 33 da LDB de 1996, manteve essa prerrogativa. Assim, a legislação nacional determina caber aos *sistemas de ensino* os procedimentos para a definição dos conteúdos dessa disciplina, bem como as normas para a habilitação e admissão dos professores. Deste modo, considerando-se que cada um dos 26 estados brasileiros e mais o Distrito Federal e os 5.570 municípios possuem autonomia para constituir seu sistema de ensino, em tese, todos eles estão aptos para propor e a aprovar suas próprias leis, traçando perfis específicos para atender às prerrogativas da LDB e da Lei n.º 9.475. Com essa regulação, alguns estados e municípios passaram a propor e a aprovar suas próprias leis para regulamentar ensino religioso.

O Ensino Religioso tem se materializado nos anos iniciais do ensino fundamental como conteúdo curricular, pulverizado em diversas práticas, geralmente, orações, cânticos, leituras de textos religiosos, etc. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, geralmente, tem sido ofertado em forma de disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas.

No município pesquisado não há lei específica regulamentando o ensino religioso. Entretanto, a tradição cristã, fortemente enraizada, tem levado os professores a iniciar as aulas com orações e rezas, como se vê no Quadro 16, aqui referido.

Outro aspecto que merece ser abordado aqui, a partir dos excertos apresentados no quadro anterior sobre a narrativa do professor Girassol, diz respeito à junção de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental em uma mesma turma. Tal prática, comum nas escolas do campo, leva a uma contaminação das primeiras pelas segundas, que acabam direcionando o fazer pedagógico dos professores. Assim, não é respeitada a identidade das

finalidades da Educação Infantil; há uma pré-escolarização precoce, em detrimento do desenvolvimento de competências integradas, que seriam realizadas preferencialmente através de atividades lúdicas. O contato com o campo empírico através de atividades desenvolvidas em outros projetos de pesquisa já referidos na *Introdução* desta tese, especialmente o Pibid, tem me permitido constatar que nas turmas multisseriadas que comportam alunos da Educação Infantil, estes tem ficado “escanteados”, recebem pouca atenção dos docentes, e são submetidos a uma escolarização precoce, esvaziando de sentido e comprometendo os objetivos da Educação Infantil, fase da escolarização que, segundo prescreve o artigo 29 da LDB, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (...)” (Brasil, 1996).

O agrupamento de alunos da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental em uma mesma classe, aliás, é prática é vedada na legislação nacional. O inciso 2º. do art. 3º da Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. Entretanto, esta tem sido uma questão complexa e ainda pouco debatida no âmbito da Educação do Campo, pois muitas vezes esta tem sido a forma possível de garantir o atendimento da Educação Infantil nas próprias comunidades rurais, “evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” para outras comunidades ou até mesmo para a cidade, como estabelece o *caput* do Art. 3º desta normativa acima mencionada. (Brasil, 2008).

5.8 Estratégias utilizadas para ensinar diferentes conteúdos em diferentes anos escolares nas classes multisseriadas

Outra questão recorrente nas falas dos professores foi a dificuldade de “adaptar” o currículo instituído pela SEC, organizado sob a lógica das *competência e habilidades* definidas para cada série/ano escolar, ao contexto das CM. Identifiquei que essa situação gera um processo de intensificação do trabalho do professor, que na maioria das vezes não consegue dar conta de um “planejamento engessado” no contexto tão diversificado como é o da multissérie. Então, em virtude dessa especificidade, e pela falta de formação e acompanhamento pedagógico, os professores acabam por desenvolver estratégias próprias que deem conta dessa situação, principalmente para ajustar os conteúdos à lógica da multisseriação, como evidencia o quadro adiante:

Quadro 18 – Síntese das estratégias utilizadas pelos colaboradores para ensinar diferentes conteúdos a diferentes anos escolares nas classes multisseriadas

Sujeito	Estratégias utilizadas
Q1	“Procuro agrupar conteúdos ao máximo que posso, partindo sempre do menor para o maior, do local para o global (Ex.: trabalhando com consoantes com Ed. Infantil, 1º e 2º ano, é possível trabalhar encontro consonantal com o 3º, 4º e 5º ampliando a visão de acordo o nível de aprendizagem)”.
Q2	“Divisão em grupos para explicação da atividade”.
Q4	“Para cada turma, uma atividade é pensada previamente. Uma turma está fazendo a tarefa, a outra lendo, e a outra ouvindo uma aula expositiva, por exemplo”.
Q5	“No início de cada unidade os professores sentam juntos e fazem a distribuição dos conteúdos. Procuramos agrupar os conteúdos “mais próximos” para podermos contemplar a todos as séries numa mesma aula”.

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização dos Questionários aplicados em 2014.

Os dados emergidos durante as entrevistas, aprofundam as descrições feitas nos questionários. A professora Jasmin descreve que procura aproximar os conteúdos ministrados às diferentes séries/ano escolar, e estimular os alunos a trabalharem juntos, ajudando-os simultaneamente na realização das atividades. Tenta fazer uma relação entre os conteúdos trabalhados, organiza os alunos em grupo para que haja ajuda mútua e cumplicidade entre os alunos na realização das atividades.

O professor Girassol destaca a dificuldade em ajustar a lógica engessada do currículo que organiza os conteúdos a serem ministrados por série e em quatro unidades a serem desenvolvidas durante o ano, com a dinâmica do “multisseriadao”, revelando a falta de apoio pedagógico para instituir esse currículo prescrito no contexto pedagógico em que atua. Como estratégia, o professor relata que realiza um diálogo e uma articulação com os outros docentes que atuam em CM, no início do ano, em um dos momentos de formação docente promovido pela SEC, denominado de, “Jornada Pedagógica”, para tentar agrupar os conteúdos de forma a atender a dinâmica da multissérie. Assim, ele divide os conteúdos por unidade considerando as especificidades da multissérie e de um trabalho mais integrado com os conteúdos.

Na entrevista, a professora Orquídea descreve como ensina diferentes conteúdos, buscando atender o contexto da multissérie: organiza a turma sem seguir a lógica da seriação, mas de acordo com o interesse dos alunos, geralmente procurando ministrar um único conteúdo para toda turma, complexificando a atividade de acordo com o nível de cada série. Em situações em que essa organização não é viável, divide a sala em grupos e em cada grupo trabalha um conteúdo específico. Não divide seus alunos por série/ano escolar; organiza a turma de acordo com o

interesse dos alunos. Faz um planejamento único para todas as turmas, com um mesmo conteúdo e aumenta o grau de conhecimento de acordo com os níveis. Quando não dá para organizar dessa forma, separa em grupos para desenvolver o seu trabalho.

Essa situação impõe um grande desafio aos professores de CM, que também tem atender às lógicas de regulação curricular da SEC, a organização curricular seriada e por vezes, a lógica de regulação das avaliações externas, num contexto marcado por tantas especificidades que estas regulações não dão conta de atender, levando os professores a fazerem um trabalho na contra-mão, cada vez mais intensificado, como sublinha as falas seguintes:

Não há um currículo, não há um *Plano de curso* para as classes multisseriadas. Não há uma visibilidade. Elas são tratadas como classes seriadas, porque as provas são feitas por séries, as atividades são por séries. O que é possível casar, a gente casa; os conteúdos que são possíveis a gente casa. Na hora de estar dando o conteúdo, mas na hora da prova: 3º. ano, aqui sua prova; 4º. ano, aqui sua prova; 5º. ano, aqui sua prova. (Jasmin, entrevista).

É tentar casar os conteúdos [...]. E muitas vezes o menino de 3º. ano pega muito mais rápido o conteúdo do menino do 5º., porque tem conteúdo que não casa. Por exemplo, se eu tiver trabalhando fração, que é só 5º. ano, muitas vezes o menino do 5º. ano não entendeu ainda, mas o do 3º. já compreendeu faz tempo. (Jasmin, entrevista).

Com esses conteúdos divididos –primeira, segunda, terceira unidade –, eu tinha um outro trabalho que era pegar esses conteúdos: na primeira unidade eu vou trabalhar isso aqui com 1º. ano, com 2º., com 3º. e com 4º. ano. Mas eu pegava aqueles conteúdos para organizar da melhor maneira possível para eu dar aula, para fazer esse trabalho. (Girassol, entrevista).

A professora Rosa, traz de forma bem detalhada como os docentes do município procedem para “adaptar” os conteúdos organizados por série/ano escolar para o contexto das CM. Critica a fragmentação dessa forma de organização dos conteúdos exigindo do professor um trabalho “extra” para tentar construir outra organização dos conteúdos de forma que possa ser possível ministrá-los na multissérie e destaca a importância do trabalho em grupo nas *Reuniões semanais de planejamento* para dar conta dessa força-tarefa:

A Secretaria de Educação... No início do ano letivo eles entregam para o professor o *Plano de curso*. Nesse *Plano de curso* estão lá os conteúdos que devem ser trabalhados em cada disciplina. E no caso da escola multisseriada, que deveria ser um *Plano de curso* para a classe multisseriada, a gente recebe, no caso da minha sala, por série, porque é como eles segmentam.

[...] Esse *Plano de curso* é segmentado, a *Caderneta* é segmentada: tem lá, 1º. ano, tal e tal aluno; 2º. ano, tal e tal aluno. No início de cada unidade, a gente senta, pega lá o *Plano de curso*, recebe uma grade com as datas até o final da unidade e aí a gente vai analisar o *Plano*

de curso.[...] Então, dividimos na unidade os dias que vamos trabalhar aqueles conteúdos que estão lá. [...] O professor senta, analisa uma, analisa outra, analisa o outro, para ver o que é que tem de comum para poder trabalhar de uma maneira que consiga dar conta de todos.

[...]No caso, no planejamento, nas coordenações tem aqueles grupos. Porque quando você trabalha no grupo fica mais fácil.[...] E, por exemplo, os professores que tem na classe multisseriada Educação Infantil, 1º. e 2º. [ano], se reúnem no grupo para fazer a análise desse *Plano de curso* e fazer a distribuição dos conteúdos. E os do multisseriadão sentam também com os do multisseriadão. E para ficar um trabalho mais fácil, quem tem 3º., 4º. e 5º., senta com eles também, para fazer essa divisão. (Rosa, entrevista).

5.9 A visão dos professores sobre o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas

Buscando compreender melhor sobre o trabalho exercido pelos professores do campo, especificamente aqueles que atuam em CM, em virtude da complexidade, dinâmica e especificidades desse contexto, marcado pela precarização, falta de formação específica e intensificação do trabalho docente, resolvi perguntar aos professores investigados que atuavam nas CM, qual a visão que eles tinham sobre o trabalho dos professores neste contexto. Hage (2008, p. 2) tem destacado que a falta de uma cultura docente e os fracos vínculos dos professores com as escolas do campo (pois muitos são oriundos da cidade), principalmente aquelas sob configuração unidocente e multisseriada, que “[...] enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas multisseriadas, como também, nas próprias escolas do campo”.O quadro abaixo sintetiza a visão desses professores.

Quadro 19 - A visão do professor sobre o trabalho dos professores que atuam nas classes multisseriadas

Sujeito	Respostas
Q1	“[Um trabalho] Com muitas dificuldades. Alguns já desenvolveram a prática e outros atuam porque não tem alternativa. Falta incentivo, formação e valorização do professor”.
Q2	“Os professores, apesar das dificuldades encontradas, buscam realizar um trabalho satisfatório para atender a realidade encontrada”.
Q4	“São professores comprometidos com o fazer docente. Um fazer social que se compromete em formar e transformar os indivíduos, empoderando-os de saber para atuarem em qualquer espaço que estejam”.
Q5	“Muito bom. Os professores são muito esforçados e buscam estratégias diferenciadas para propiciar a aprendizagem dos alunos”.

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização dos Questionários aplicados em 2014.

Apesar da densa rotina do professor de classes multisseriadajá descrita anteriormente, marcada pela dificuldade de gestão do pedagógico diante das especificidades da multissérie, que

exige uma postura diferenciada, os professores pontuaram nas falas que gostam de trabalhar com a multisseriada, apesar de reconhecerem as dificuldades impostas por esse contexto. Reconhecem as potencialidades pedagógicas do multisseriamento, principalmente pela diversidade de conhecimentos que são mediados, o fortalecimento das relações pessoais e as veem como uma possibilidade pedagógica para superar os problemas de aprendizagem tão reclamados pelas escolas e professores. Fazem uma análise crítica sobre o contexto de sua atuação profissional, destacando que o problema das CM não está na sua configuração heterogênea, e sim na ausência de políticas públicas específicas que atendam a diversidade e especificidades dessas turmas, como evidenciam as respostas contidas no quadro abaixo:

Quadro 20 - Sentimento dos participantes da pesquisa por atuar numa classe multisseriada

Sujeito¹²⁵	Respostas
Q5	“Acho muito bom, apesar das dificuldades. Não sei se é porque na minha turma há apenas “3 [três] séries”, mas não vejo tantos problemas. O que enfrento no dia-a-dia, talvez seja as mesmas dificuldades de uma sala regular”.
Q4	“Me sinto bem. Compreendo que a troca de conhecimento que ocorre principalmente entre os alunos fortalece as relações interpessoais. O problema não está na classes multisseriadas, mas na falta de políticas públicas e na forma negativa pelas pessoas (algumas) que mesmo não conhecendo ou até mesmo conhecendo, não conseguem ver as entrelinhas do processo ensino-aprendizagem na construção do conhecimento”.
Q1	“Às vezes sufocado. Gosto de trabalhar com a multisseriada e acho até que seria a solução para tantos problemas de aprendizagem. Mas não a multisseriada como está posta. Do jeito que está o professor precisa forjar as “armas” para trabalhar sem apoio e sem reconhecimento. O sistema educacional nos sufoca porque exige que o professor apresente relatórios como se fosse professor de turma seriada (6 turmas)”.
Q2	“Gosto de trabalhar nessa turma. Porém, algumas vezes fico angustiada com a falta de apoio por parte da secretaria de Educação. Alunos que faltam por causa das estradas (Professora Orquídea)”.

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização das entrevistas realizadas.

5.10 A visão dos professores sobre a escola onde atuam

As escolas do campo, por falta de políticas públicas, são marcadas pelo estado de abandono e precarização, fruto do descaso histórico do Estado brasileiro com a educação e escolas rurais, em detrimento da prioridade dada às escolas urbanas. Deste modo, as escolas do campo são em sua maioria caracterizadas por uma estrutura física precária que não atende os requisitos básicos para garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Geralmente nessas

¹²⁵ Neste quadro, as respostas foram agrupadas por proximidade temática dos aspectos abordados, e não pela sequência numérica dos Questionários, como nas ocasiões anteriores.

escolas falta mobiliário adequado, lousa, material didático-pedagógico, biblioteca, água potável, merenda escolar, sanitários, parque, brinquedos, recursos tecnológicos, etc. Muitas vezes, aquilo que não serve mais para a escola da cidade, ou seja, as sobras, os restos, são destinados às escolas do campo. A situação de precariedade das escolas do campo brasileiras que pode ser observada na figuras abaixo que traz o retrato das condições estruturais das escolas do Brasil, realizando um comparativo entre as escolas urbanas e as rurais, considerando os dados do Censo Escolar 2014.

Figura 6 - Diferença entre as escolas urbanas e rurais no Brasil: infraestrutura



Fonte: Reis e Moreno (2015)

Apesar da infraestrutura das escolas do campo não ser uma questão crítica no município investigado, já que todas elas funcionam em prédio próprio, com paredes de alvenaria, rebocadas, com piso de cerâmica e forro no telhado, e a maioria delas apresentam uma estrutura física mínima para que a ação pedagógica possa ser realizada, alguns aspectos negativos das escolas do campo brasileiras, também podem ser encontrados no universo de escolas rurais do município investigado, como bem descrevem os professores nas respostas oferecidas no questionário, sistematizadas no Quadro 21, adiante. No Brasil, muitas das escolas localizadas no campo são escolas isoladas, localizadas a quilômetros de distância da cidade, sendo difícil o acesso às mesmas devido à falta de transporte escolar e/ou pelas precárias condições das estradas que lhes dão ingresso, principalmente em época de chuvas, quando chegar a elas torna-se um desafio perigoso pela quantidade de lama e buracos, colocando em risco a integridade física de professores e alunos.

Nessas épocas, geralmente há muita falta de alunos que não conseguem ter acesso à escola. Os trechos abaixo, retirados das falas de duas colaboradoras da pesquisa, ilustram que este problema também afeta o município estudado.

A gente mesmo está com essa dificuldade agora no inverno. Porque os meninos daqui da cidade, no inverno eles vão para a escola. Já lá no campo, a gente está tendo essa dificuldade, porque a maioria dos alunos, por conta da chuva, não tem acesso para chegar à escola (Violeta, entrevista).

É tanto desrespeito [...], que na última chuva que teve aí, intensa, o ônibus atravessou na estrada e nós não conseguíamos passar de jeito nenhum. Eu não conhecia a outra estrada, só conhecia aquela, e o motorista também. Aí eu tirei foto do ônibus atravessado na estrada, voltamos, e fomos para a Secretaria de Educação, fui falar com a Secretária de Educação. Porque senão o pessoal começaria a ligar e dizer que os professores não chegavam. [...] Tirei a foto para mostrar para ela: “Aqui, olha o que aconteceu.” Então, é um desrespeito. Como você não se irrita, como o seu emocional não fica? (Jasmin, GF).

Alguns professores aventuram-se para chegar às escolas em épocas assim. Na ocasião da pesquisa de campo na escola pesquisada (agosto e setembro de 2015), uma das professoras investigadas aconselhou-me a usar um “sutiã reforçado” quando eu fosse visitar a unidade escolar, pelo forte balanço do carro¹²⁶ provocado pelas péssimas condições da estrada que lhe dava acesso, o que evidencia como a realidade do trabalho em escolas do campo mexe até com aspectos da própria intimidade dos professores.

A falta de condições e estrutura física adequadas dificulta o trabalho pedagógico dos professores que atuam nessas escolas, sendo rotineiro o comprometimento do tempo pedagógico. Questionados como veem a escola em que trabalham, os professores pontuaram questões sobre a estrutura física das mesmas, sendo que elas se diferenciam. Umhas tem melhor estrutura do que outras, localizam-se a diferentes distâncias em relação à cidade – onde, repito, residem todos os colaboradores da pesquisa. Há diferenças também quanto ao desempenho dos alunos, aos projetos didáticos desenvolvidos, à organização pedagógica, sendo que uma delas funciona em Tempo Integral. Dentre as escolas do Núcleo estudado, percebi na descrição feita pelos professores que uma delas tem se destacado frente às demais, tanto no que concerne à estrutura física, quanto às condições de trabalho, acompanhamento pedagógico oferecido, refletindo no desempenho dos alunos e professores. Essa escola inclusive, tem recebido algumas premiações em concursos,

¹²⁶ Para ter acesso à escola durante o processo de observação, tive a permissão da Secretaria Municipal de Educação e da Direção do Núcleo Escolar estudado para utilizar o mesmo transporte escolar que conduziam as professoras até à escola. Então tive a oportunidade de vivenciar a ida e volta diária até a escola juntamente com os professores e poder registrar algumas conversas durante os percursos sobre as condições de trabalho deles, principalmente sobre as condições da estrada.

como também tem se destacado nas médias do Ideb, no contexto das escolas municipais. Este aspecto é evidenciado na descrição que a professora que respondeu o Q3 fez de sua escola:

Em 2007 e 2009 a escola foi premiada com *Selo Escola Solidária*, o qual objetiva criar situações de aprendizagem nos quais os jovens se envolvam voluntariamente em projetos que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade utilizando os conhecimentos adquiridos na escola. Nos anos de 2013 e 2014 ganhamos prêmios de *Melhor Escola Pública do Ano*. As escolas premiadas foram as que apresentaram a melhor estrutura física, estado de conservação e qualidade de ensino em sua região. Recebemos valor de R\$ 8 mil, quantia que foi utilizada para a compra de bens, equipamentos e utensílios de uso coletivo na unidade de ensino. O prêmio foi uma das iniciativas do programa “O Ministério Público e os Objetivos do Milênio: Saúde e Educação de Qualidade para Todos”. O Ideb 2015 atingiu a meta e cresceu chegando a 4.8, sendo que nossa meta para este ano era de 4.3.

Em suma, no quadro abaixo a percepção que os professores tem das escolas que atuam:

Quadro 21 - A visão do professores sobre seu lugar de trabalho: a escola

Sujeito	Respostas
Q1	“A escola fica aproximadamente 20 km do centro da cidade. Possuem apenas uma sala de uma, uma mine-cozinha e 2 banheiros. Tem luz elétrica e não tem água encanada; é abastecida semanalmente por carro-pipa. É forrada e as paredes revestidas de piso até a metade”
Q2	“E uma escola de pequeno porte, toda murada. Possui 2 salas de aula, cantina, uma sala de recepção, 2 banheiros, área coberta e área sem cobertura. Comporta 2 turmas de classes multisseriadas”.
Q3	“A escola é composta por 4 salas de aulas, amplas. Tem biblioteca, cozinha, refeitório e banheiros. Os alunos entram às 8h da manhã e retornam às 16h. No turno matutino funciona com aulas regulares e no vespertino contamos com oficinas do <i>Programa Mais Educação (capoeira, judô, horta e jardinagem, artes regionais, reforço escolar)</i> ”.
Q4	“A escola é pequena, porém, há uma área no entorno que favorece as brincadeiras. Local onde todos os alunos interagem socializam uns com os outros. Uma sala de aula é pequena e não oferece espaço para realização de atividades que os alunos possam levantar com regularidade nas atividades diversificadas. Faço o que é possível”.
Q5	“A escola na qual eu atuo é pequena, possui 2 salas de aula, 1 cozinha, 1 sala de recepção e 2 banheiros. Atende alunos das comunidades próximas”.
Q6	“A escola [está] a 18 km da sede, é mantida pelo governo municipal, organizada pela Secretaria Municipal de Educação. A instituição foi criada em março de 1988”.
Q7	“Na escola, em 2012, foi implementado o Projeto Escola em Tempo Integral pela Secretaria Municipal de Educação, sendo esta a primeira escola a fazer parte desse projeto. Com a implementação dessa proposta nessa escola, a mesma passou a oferecer o ensino de forma integral. As turmas vão da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades iniciam às 8:00h e terminam às 16:00h. Os alunos tem 4 refeições diárias na escola”.
Q8	“A escola possui 5 salas, 5 professoras, da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental, com turmas multisseriadas. A Escola é de Tempo Integral, mas ainda não atende ao perfil que deveria. A equipe diretiva atende a um Núcleo de Escolas do Campo composta por 6 escolas”.

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização dos Questionários aplicados em 2014.

5.11 A dinâmica do planejamento pedagógico

Procurei também identificar no processo de pesquisa como os professores investigados planejam sua ação pedagógica, no intuito de verificar como eles assumem essa tarefa e qual a sua função dentro dessa atividade. Principalmente, busquei verificar como se dá a relação de regulação da gestão do trabalho pedagógico e espaços de autonomia pedagógica possíveis. Os instrumentos de pesquisa permitiram-me identificar que os professores planejam suas atividades pedagógicas, semanalmente, durante momentos destinados a esta atividade, denominadas *Reunião de Planejamento Pedagógico*, ou *Reunião de Coordenação Pedagógica*. Em tais ocasiões, professores do mesmo Núcleo Escolar reúnem-se sob coordenação da Coordenadora Pedagógica e da Diretora Escolar do Núcleo, em espaço destinado para esse, geralmente uma outra escola, localizada na cidade. As reuniões ocorrem, geralmente, entre às 17:00h e 19:00h. A prática de realizar estas reuniões em escolas urbanas é justificada no município pelo fato de a maioria dos professores que atuam no campo residem na cidade; no caso do Núcleo Escolar estudado, todos os professores residem na cidade. Esta escolha, embora atenda uma necessidade pragmática, simbolicamente, pode traduzir certa hierarquia entre estes dois espaços geográficos, em desfavor do rural.

Oficialmente, os professores possuem para cada turno de trabalho – que implica em 20 horas semanais em sala de aula –, mais 5 horas semanais destinadas ao planejamento pedagógico. Como as *Reunião de Planejamento Pedagógico* duram apenas cerca de duas horas, as demais três horas são utilizadas, individualmente, pelos professores, em suas casas, para a finalização do planejamento de ensino, visto que o tempo das reuniões coletivas é insuficiente para todas as demandas pedagógicas relativas ao planejamento. Além da insuficiência do tempo coletivo, agrava o avanço do planejamento o fato de a Coordenadora Pedagógica e a Diretora Escolar aproveitar estes momentos em que todos os professores do Núcleo estão reunidos para dar-lhes informes, avisos, socializar informações, bem como desenvolver instantes de formação continuada, com leitura de textos, uso de filmes, discussão de questões pedagógicas, e realização de trocas de experiências entre os professores.

No processo de investigação tive a oportunidade de participar, no ano de 2014, de quatro dessas sessões de planejamento, ocasiões em que pude observar todas situações colocadas pelos professores no quadro abaixo. O tempo é realmente um complicador, pois é muito curto para tantas questões que são abordadas. A Coordenadora sempre buscou iniciar o encontro com uma acolhida e mensagem para reflexão, mobilizando o grupo para a ação do planejamento. Apesar desse

cuidado, os professores não mostravam se envolver nas dinâmicas propostas. Muitos estavam preocupados com o horário e as demandas do planejamento das aulas. Observei também que os professores fazem um trabalho solitário de planejamento. Alguns se juntam para conversar sobre seus planejamentos individuais, geralmente os professores que atuam em CM; outros já vêm com um esboço de seu planejamento em um caderno; e outros deixam para concluir a atividade em casa. Nos encontros observados, houve pouca orientação quanto às questões pedagógicas a serem dinamizadas no planejamento.

Quanto ao momento de planejamento pedagógico, na entrevista, o professor Girassol ressalta a liberdade que a Coordenadora Pedagógica dá aos professores, pois respeita aquilo que o professor já sabe, porém, destaca que é a Coordenadora quem define o conteúdo a ser trabalhado pelos professores. Há uma centralidade em torno dos conteúdos estabelecidos. O professor destaca os momentos de socialização e afirma que os professores tem autonomia para planejar a aula, ou seja, há certa liberdade nesse processo, porém verifica-se uma centralização nos objetivos e finalidades, já que o conteúdo é estabelecido previamente pela Gestão Municipal da Educação, através dos setores pedagógicos da SEC. Na fala do professor, fica evidente que há certa flexibilização no processo de acomodar, adequar os conteúdos; mas não de escolha pelo professor daquilo que deve ser ensinado.

Atualmente, o planejamento a gente faz, até porque se leva em conta que todo mundo já conhece como é que planeja, como é que faz. No planejamento, o professor é o autor. É ele que vai lá, constrói o planejamento, a forma de dar aula; o professor tem autonomia para trabalhar o conteúdo. [...] O Coordenador vai nesse sentido de analisar mesmo, só analisar o que está sendo feito. Mas não interfere diretamente no planejamento. Dado o conteúdo, dado o que tem que trabalhar – “O conteúdo é esse!” – e o professor se vira.

[...] Nessa questão do planejamento, de construir o plano de aula da sala de aula, o professor tem essa liberdade de ser o autor, tem a autonomia de fazer e também há essa troca, essa socialização de experiências, de atividades. (Girassol, entrevista).

As questões pontuadas pelo Girassol também são afirmadas pela professora Jasmin em sua entrevistas. A professora destaca que a Coordenadora respeita a metodologia do professor, ou seja, o se fazer. Porém, em um trecho mais à frente revela uma contradição ao pontuar que o trabalho pedagógico já vem sistematizado em virtude das avaliações externas, reservando ao professor o papel de se adequar aquilo que já vem estabelecido.

A Coordenadora respeita muito a metodologia do professor. Ela sempre busca. Sempre que a gente solicita: “Poxa, preciso de tal material para trabalhar; eu preciso de tal mapa.” Sempre

está buscando em outra escola – por ser nucleada – e trazendo para a escola da gente, para propiciar um trabalho bom. E o trabalho pedagógico acontece de forma sistematizada; porque há os dias de prova, há os dias já determinados de mini-testes, os dias determinados para os trabalhos em grupo. Então, o professor é que tem que se adequar a esse calendário que já está posto, esse cronograma. (Jasmin, entrevista).

As professoras Orquídea e Tulipa, afirmam em suas falas a limitação do papel do professor em adequar-se aquilo que é estabelecido pela proposta pedagógica da Secretaria de Educação.

[O planejamento] é realizado semanalmente, toda segunda-feira aqui na sede do município, com todos os professores juntos com o Coordenador e Diretor. Nesse planejamento os professores sentam em grupos, pegam a Proposta pedagógica, fazem a seleção de conteúdos que vão ser trabalhados naquela unidade e vão desenvolvendo as aulas em conjunto, um ajudando o outro, ajudando. (Orquídea, entrevista).

Cada um desenvolve do seu jeito, lá no seu portfólio. Se tiver alguma ideia, a gente pode estar socializando. Então, a gente desenvolve. Agora, os conteúdos é que são alinhados de acordo com a série. (Tulipa, entrevista).

A Coordenadora Pedagógica, na entrevista, confirma essa possibilidade de “adequação”, enfatizando que essa adaptação é permitida, porém, destaca que não se pode intervir na indicação daquilo que deve ser ensinado, o conteúdo determinado pelo poder central, embora ela mencione que às vezes tenta burlar “Alguns assuntos não tem como escapar, mas a gente tenta” (Violeta, entrevista).

Encontrei também na fala dos professores, críticas em relação ao planejamento pedagógico, principalmente concernente ao tempo destinado a essa atividade, à falta de diálogo sobre as questões pedagógicas, e a falta de momentos de formação continuada, tornando o período de planejamento uma atividade *tarefaira*, cujo foco tem sido a organização dos conteúdos a serem ministrados, a socialização de atividades realizadas e discussão das avaliações a serem aplicadas com os alunos, fazendo que o planejamento perca seu sentido político e pedagógico e seja concebido como uma atividade intencional do professor. Devido a essas questões, a professora Tulipa revela que prefere planejar na sua casa, por ser um ambiente mais propício a atividade reflexiva e intencional que o planejamento pedagógico exige.

Ali, na verdade, nos momentos que antecedem as avaliações – por exemplo, nós estamos terminando a terceira unidade –, temos que nos reunir para vermos quais os conteúdos a serem desenvolvidos na próxima unidade. O diálogo, na verdade, é quase escasso. Não há. Eu gostaria que tivesse momento de formação também nas coordenações. Se resume à socialização de atividades, principalmente as avaliações. Por que a socialização? Devido as questões das classes multisseriadas. Se um professor que tem do 1º. ano ao 5º. fosse fazer as

avaliações, ele teria que fazer, sozinho, 25 avaliações. [Então], De acordo aos conteúdos, como são alinhados também, cada professor fica com uma quantidade de avaliações para estar elaborando. Depois tem um momento de socialização dessas avaliações para que todos possam colocar em prática essas mesmas avaliações nas suas determinadas turmas.

[...] E o nosso Planejamento é o tempo que fica lá na coordenação, a gente coordena. Mas, sinceramente, por não estarmos em um ambiente com material, eu não consigo desenvolver minhas aulas nesse momento. Por isso que eu digo que a gente poderia ter momentos mais para formação e garantir seus planos de aula na sala de aula. Porque em casa eu me sinto melhor, posso pesquisar, posso estar levando os livros. [...]Então, se resume a essa questão de conteúdo, socialização ou então sentar lá para tentar adiantar algumas coisas do planejamento de aula. (Tulipa, entrevista).

Já a professora Rosae o professor Girassol destacam a potencialidade do trabalho em grupo nas reuniões de planejamento, como se pode verificar nos trechos abaixo.

No caso, no Planejamento, nas Coordenações, tem aqueles grupos. Porque quando você trabalha no grupo fica mais fácil (Rosa, entrevista).

Compartilha, não tem aquela coisa do egoísmo, não. Sempre a gente tem essa questão de um estar compartilhando com o outro. Se um tem uma atividade que foi bacana, que foi legal, o outro pode pegar também e fazer. Tem essa participação. O professor elabora e pede para a coordenadora xerocopiar. No momento da coordenação são socializadas essas atividades; se algum professor quiser, tiver interesse em fazer também as cópias... (Girassol, entrevista).

E, por fim, a professora Gerbera faz uma crítica contundente dos momentos de planejamento pedagógico, justamente pela perspectiva de adaptação aos conteúdos já determinados pela SEC, pela trabalho solitário, pela falta de diálogo e discussão coletiva e pela ausência de momentos de formação do professor. E destaca, mais uma vez, as especificidades e dificuldades de construir o planejamento para o contexto das CM. Desabafa que não existe uma abertura para a escuta do saber experiencial do professor, das experiências que derem certo em sua turma e que eles gostariam de socializar nos momentos de planejamento pedagógico.

Temos o Plano de Curso. Com esse Plano de Curso, nós selecionamos os conteúdos, e desses conteúdos nós os destrinchamos, semanalmente, de acordo com a rotina que nós recebemos.[...] É um plano coletivo, mas cada um faz de acordo com a realidade de sua turma, porque uns tem classe multisseriada, outro já não tem.

[...] Nas *Reuniões de planejamento*– estou sendo bastante sincera –, é cada um pegar o seu *Portfólio*, ver o seu conteúdo e desenvolver sua aula. É dessa forma que nós fazemos. Não temos discussões, nem formação do coordenador. [...] Espero que nesse ano tenha. Esperamos, porque não é um pensamento só meu, tem de outros professores também que já sugeriram, que nas nossas Coordenações tenham essa formação de construir, fazer uma

sequência didática, dá sugestão. Estou falando da experiência que estou tendo, de realizar o planejamento mesmo. A gente discute entre a gente, entre os professores, colegas: “Isso na minha sala de aula deu certo”; tem outro professor: “Eu fiz essa atividade, os alunos participaram dessa tal forma”. Quer dizer, é de colega para colega. Mas nós sentamos em Coordenação, ter essa abertura para socializar e essa minha sugestão servir de sugestão para outro professor, essa troca de experiência, não [há]. Não tem esse norte dado pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. A gente vai chegando, vai sentando, planejando. (Gerbera, entrevista).

A Coordenadora Pedagógica justifica a dificuldade que ela tem em realizar um acompanhamento pedagógico de melhor qualidade junto à escola e aos professores, em virtude da intensificação e precarização do trabalho do Coordenador Pedagógico, que acaba por assumir todas as tarefas de gestão da escola, como bem pontua no trecho a seguir:

[...] é muita tarefa para um Coordenador só. Porque, como eu te falei, são diversas salas, diversas séries, e a demanda dos alunos são diferentes. [...] Então, a gente como Coordenador se sente muito carregado; são formações fora da escola, a gente mesmo tem a formação na Secretaria. Então, muitas vezes, quando eu me ausento da escola, tem uma *pró* me ligando: “Eu preciso disso urgente.” E eu acho que a tarefa de professor é complexa, bastante complexa, vários assuntos, professores com perfis diferentes e que a gente tem que estar orientando também. Então, o papel do Coordenador hoje na escola é mais do que o papel de Coordenador mesmo. É uma gestão em si, completa. (Violeta, entrevista).

5.12 Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Outro aspecto que destaco nessa investigação, que tem uma relação intrínseca com a gestão do trabalho pedagógico, refere-se à forma como a escola e os professores avaliam o processo ensino-aprendizagem, aqui tentando evidenciar os processos de avaliação interna da escola, pois os dados trazidos pelas diferentes técnicas de pesquisa (questionário, entrevista, grupo focal e análise documental) foram apontando a centralidade que as avaliações, interna e externa, têm sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as dinâmicas e práticas dos professores em sala de aula, revelando uma grande pressão sofrida pelos professores para que os alunos consigam ter “êxito” nas avaliações e assim possam garantir taxas de aprovação dos alunos, considerando que as avaliações externas, como o Ideb, têm como uma das suas variáveis, as taxas de aprovação e reprovação da escola, obtidas via avaliações internas.

Os dados de levantados em campo através de diferentes instrumentos apontam que a avaliação do processo ensino-aprendizagem traduz uma concepção de avaliação contínua, formativa e, contraditoriamente, também classificatória, já que se utiliza de um padrão de medida de 0 a 10

pontos, utilizando-se uma variedade de instrumentos de avaliação: mini-teste, prova, trabalhos (atividades em grupo ou individualmente, como produções escritas, seminários, observações, etc.), e para cada um deles é estabelecido um valor quantitativo: *prova* com o valor 4,0; *mini-teste* com valor 3,0; e *mais* 3,0 pontos destinados a algum outro trabalho, onde os aspectos qualitativos podem ser considerados. O quadro a seguir extraído do Projeto Político Pedagógico (2015, p. 111) da escola investigada sistematiza os dados que foram confirmados em outros instrumentos de pesquisa:

Quadro 22 – Sistemática de avaliação da aprendizagem da rede municipal de ensino estudada.

Descrição	Instrumento avaliativo	Nota
Avaliação descritiva e qualitativa a cada unidade formativa: registro de habilidades no Diário e Portfólio	<ul style="list-style-type: none"> • Teste • Prova • Apresentação de trabalho, produção, exposição em grupo, painel de debates, trabalho de pesquisa, oficinas, entre outros desenvolvidos pela unidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3,0 pontos • 4,0 pontos • 3,0 pontos

Fonte: PPP do Núcleo estudado, 2015, p. 111.

Os professores também pontuaram que 3,0 pontos são destinados para a avaliação qualitativa, em cada unidade letiva. Nas respostas expostas no Quadro 22, não fica evidente o que seria essa avaliação qualitativa, que critérios e instrumentos os professores utilizavam para realizar esse tipo de avaliação. No PPP do Núcleo Escolar estudado encontrei referência à avaliação qualitativa: “São considerados *aspectos qualitativos* na avaliação: desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades, interesse, participação, iniciativa, capacidade de fazer, analisar, socialização, solidariedade, etc.” (Projeto Político Pedagógico [PPP] do Núcleo estudado, 2015, p. 111, grifo meu).

Buscando levantar dados referentes a essa questão, encontrei, na fala da professora Orquídea, como é realizado o trabalho em torno das avaliações internas, construídas pelos professores da escola. Em sua fala ela relata ter certa “liberdade” para escolher o que fazer na dimensão qualitativa, já que tem dois momentos do processo de avaliação que os instrumentos já são definidos pela SEC: o *mini-teste* e a *prova*, que não podem ser mudados pelo professor. Nesses instrumentos o professor não pode mudar a lógica, restando-lhe apenas a “liberdade” de escolher como avaliar no terceiro instrumento, denominado de “*trabalho*”, “*avaliação qualitativa*”, que vale

de 0,0 a 3,0 pontos. Ao ser questionada quantos instrumentos de avaliação utiliza em cada unidade do ano letivo, a professora Orquidea respondeu:

[...] eles pedem, no caso avaliativo, tem o *mini-teste*, tem a *prova* e tem o *trabalho*. E esse *trabalho* você fica livre para, dentro desse trabalho, você fazer um trabalho, um trabalho de apresentação, escrito. Dentro desses 3,0 pontos que são do trabalho, você fica livre para escolher a metodologia que você vai utilizar. Então, depende da unidade. (Orquidea, entrevista).

A professora que respondeu o Q1, ao discorrer sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem adotada pelo município afirma que:

O processo de avaliação é contínuo, porém temos dois momentos oficiais. Os *testes* e as *provas*. Como todos trabalham os mesmos conteúdos, as *provas* são divididas entre os professores para elaboração (Por exemplo: eu elaboro Ciências, História e Geografia do 5º ano, outra já elabora Matemática e Língua Portuguesa, e assim por diante). Depois enviamos as provas elaboradas para a Coordenadora que as imprime ou digita para que na *Reunião de Coordenação* haja socialização e todos os professores possam ter acesso a todas as provas e fazer as modificações e alterações que julgarem pertinentes. Assim, a versão final será xerocopiada para cada professor. Foi o meio mais viável que encontramos para que um professor que leciona para alunos do 1º ao 5º ano não tenha que elaborar 25 *provas* diferentes e 25 *testes* em cada unidade. (Q1).

Outro aspecto também que procurei destacar no processo de pesquisa foi verificar se existia alguma relação entre a avaliação interna construída e realizada pela escola e os professores, e as avaliações externas, oriundas do Ministério da Educação. As falas dos professores evidenciaram que a estrutura das *provas* e do *mini-teste* adotados pela escola ainda não segue a estrutura e forma das avaliações externas como expõe a professora Rosa “É como eu te falei, eles devem fazer uma avaliação disso tudo, para poder colocar lá no *Plano de Curso*, as habilidades para o aluno adquirir. Mas a questão da estrutura das avaliações é totalmente diferente da Provinha Brasil” (Rosa, entrevista).

Ao questionar a Coordenadora Pedagógica se os professores incorporam nas avaliações internas da escola a estrutura (a forma das questões) e a lógica das avaliações externas, especificamente se os professores trabalham de acordo com a matriz da Prova Brasil, ela respondeu que ainda não se elabora a prova de acordo com a estrutura de questões da Prova Brasil, porém pontua que achou essa possibilidade muito interessante, como revela num dos trechos de sua fala:

Interessante essa pergunta, porque os professores geralmente fazem a prova padrão, toda organizadinha, cabeçalho... Mas a gente ainda não pensou em fazer todas as provas com essa visão da Provinha Brasil em si, o esquema todo certinho. (Violeta, entrevista).

Num outro trecho da entrevista, a Coordenadora destaca a centralidade que o processo de avaliação do ensino-aprendizagem tem para a gestão central. Informa que a SEC já fez uma prova a partir do modelo Prova Brasil para ser aplicada nas escolas, sendo feita até àquele momento apenas uma aplicação nas escolas. Pontua que existe um acompanhamento rigoroso em torno da aquisição das habilidades alcançadas pelos alunos até o final do ano, ou seja, da verificação se os alunos conseguiram atingir aquelas habilidades estabelecidas pela Secretaria de Educação em sua *Matriz curricular*.

A cada unidade, a gente tem a reunião com essa orientadora e a gente passa o nível do aluno (que é feito por diagnóstico), entregamos também as porcentagens dos alunos que passaram e a reprovação e a gente tenta elencar algumas ações para superar as reprovações. (Violeta, entrevista).

Ao analisar os documentos fornecidos pela escola no momento da pesquisa de campo, numa pasta intitulada “Notas dos alunos 2015”, encontrei um conjunto de dez (10) formulários desse diagnóstico e formas de acompanhamento a que se refere a Coordenadora, na sua fala acima. São formulários que registram notas do desempenho acadêmico dos alunos nas diferentes disciplinas e unidades letivas; bem como o desempenho dos alunos em simulados; desempenho por um conjunto de descritores; além de metas e indicadores de proficiência da turma nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além desses documentos de acompanhamento do processo de desempenho dos alunos construídos pela gestão pedagógica da SEC e pela escola, na referida pasta, também encontrei um conjunto de quatro (4) instrumentos de acompanhamento do desempenho dos alunos oferecidos pelas avaliações externas, como Prova e Provinha Brasil. Deste modo, soma-se um total de quatorze (14) instrumentos de acompanhamento do desempenho dos alunos, algo certamente muito excessivo. Não bastasse a exagerada quantidade de instrumentos, cabe destacar o caráter performativo e burocrático dos mesmos. Dedicar-se ao seu preenchimento e à sua análise é uma tarefa hercúlea.

Entretanto, apesar da sobrecarga de trabalho que apresenta, a própria Coordenadora Pedagógica destaca a importância de uma atenção aos processos de avaliação contínua no ambiente escolar, destacando ser “[...] indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho

pedagógico, por se tratar de uma verificação dos resultados de ações direcionadas ao cumprimento de objetivos previamente planejados” (Questionário, 2015). Porém, tece algumas críticas em torno das avaliações externas, principalmente pelo seu impacto e estreitamento do currículo centrado em Matemática e Língua Portuguesa, pela ênfase no treinamento e instauração na escola de uma cultura de avaliação, o que para ela seria uma das contradições apresentadas pela lógica dessas avaliações, como destaca em sua fala:

Em relação as avaliações externas, algumas consequências diretas do foco na avaliação são detectadas, como por exemplo o estreitamento do currículo, pela explícita confusão entre *Matriz de Referência* e *Matriz Curricular*; a ênfase no letramento levado a extremos como o desprezo pela gramática e a priorização do treino para resolver questões objetivas (múltipla escolha), diminuindo a prática da escrita e a instauração nas escolas de uma cultura da avaliação, onde os tempos e espaços, as tarefas, tudo converge para a mesma.

Apesar da postura crítica revelada na fala acima, a Coordenadora Pedagógica, realiza um trabalho cotidiano nas escolas em torno das avaliações externas, revelando essa preocupação em vários trechos da entrevista. Ela afirma que os coordenadores deveriam ser mais bem preparados para trabalhar no cotidiano da escola com as avaliações externas, principalmente aqueles que ingressaram recentemente na rede municipal de ensino. Afirma que a dinâmica das avaliações externas tem influenciado o trabalho dos coordenadores pedagógicos, principalmente porque eles precisam “Organizar a escola a partir das informações obtidas por meio das avaliações, dando significado as mesmas”. Ademais, para a professora Violeta, os resultados das avaliações externas “influenciam para a criação e reformulação de políticas públicas no campo da educação, trazendo como consequência a definição de currículos; propostas de formação tanto dos alunos como de professores.” Assim, assume a necessidade de trabalhar estas questões com os professores para que eles possam rever

[...] o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo ensino-aprendizagem e tem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação dos alunos e passa a trabalhar de maneira que eles avancem nos estudos. Também proporciona mudanças significativas na gestão e organização escolar. Os professores e a equipe pedagógica tornam-se mais unidas, planejam, desenvolve atividades mais elaboradas com base nas provas e trabalham em nível mais elevado. (Cássia, entrevista).

A Coordenadora explicita como tem trabalhado com os professores no cotidiano da escola para corresponder às expectativas colocadas pelas avaliações externas, destacando a realização de simulados, reunião com os professores para discussão dos resultados desses simulados, elaboração de atividades que reforcem as questões e descritores exigidos pelas avaliações externas, como a criação de uma turma de reforço escolar para trabalhar com atividades que ajudem a superar as dificuldades dos alunos favoreça seu aprendizado em torno da leitura e escrita, como bem pontua em sua fala:

Na escola na qual trabalho, o ano letivo é dividido em quatro unidades. Buscamos realizar simulados de Prova e Provinha Brasil e também da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) no início e final de cada uma destas unidades. Depois de feita a correção destes simulados, há uma reunião com os professores para discussão dos resultados das provas e elaboração de estratégias para solução de problemas. Trabalhamos textos, questionários entre outras atividades com as orientações dos descritores que são avaliados nestas avaliações. Ressalto também a aplicação do simulado, [após ser apurado o] seu resultado possibilitou a formação das turmas do reforço com apenas 15 alunos cada. Desta forma, a Coordenadora faz acompanhamento das turmas cobrando mais dos alunos com dificuldades trabalhando com atividades que favorece a leitura e escrita.

A Coordenadora destaca o papel importante do treinamento em torno dessas avaliações, principalmente pelo exercício dos simulados para o bom desempenho dos alunos.

É notável o bom desenvolvimento dos alunos nas avaliações externas devido ao treinamento realizado entre alunos, professores e coordenadora. Esse é o resultado do esforço e trabalho desenvolvido com base em nosso projeto de leitura e escrita que vem sendo colocado em prática. (Violeta, entrevista).

Sinaliza que quando a escola não atinge as expectativas das avaliações externas, há todo um movimento do setor pedagógico para rever a situação, promovendo assim, “[...] uma reunião com os professores, coordenador, diretor e equipe de apoio para discussão dos resultados das provas e elaboração de estratégias para solução de problemas” (Violeta, entrevista). Desse modo, pode-se inferir, pela fala da Coordenadora Pedagógica, que há todo um movimento da gestão escolar e da SEC em torno da avaliação do desempenho dos alunos, seja nas avaliações internas, como externas, pressionadas que são pela importância de garantir respostas positivas às prerrogativas estatais pelo sucesso dos alunos.

Quanto ao quesito avaliação da aprendizagem, outro aspecto que destaque foi a crítica tecida pelos professores investigados à falta de um direcionamento mais específico por parte da SEC quanto ao processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem no contexto das CM. A Coordenadora Pedagógica relata que essa tem sido uma preocupação muito grande por parte dos professores, principalmente dos professores iniciantes, que assumem a docência na multisseriada e não conseguem se adaptar à rotina pedagógica desse contexto, o que, conseqüentemente, tem impactado nos processos ensino-aprendizagem e nos resultados das avaliações, gerando uma grande preocupação à Coordenação Pedagógica em orientar esses professores a construir um planejamento que atenda às especificidades do multisseriamento.

A gente está com extrema dificuldade, porque entraram muitos professores novos, de primeira experiência, que estão com “multisseriada”. Entraram no meio do ano, os alunos não estão conseguindo se adaptar; as últimas avaliações que foram aplicadas na semana passada, diminuíram a pontuação em relação à primeira unidade, justamente porque uma criança está acostumada com um professor há quinze anos, como foi um caso que teve lá, e chega um professor novo, no dia seguinte, na sala... Como ficam as cabeças dessas crianças? (Violeta, entrevista).

A professora Jacira destaca a dificuldade e o exaustivo trabalho do professor em construir as avaliações para o contexto da multisseriada, revelando a estratégia que os professores construíram para diminuir o intenso nesse processo:

Só que como são turmas multisseriadas, o professor teria que fazer [elaborar] vinte avaliações, então, só faz duas. E a avaliação que o professor faz é socializada entre o grupo. [Depois], são feitas as adequações que forem necessárias e justamente por isso, todos os professores vão estar trabalhando com o mesmo conteúdo no mesmo período. (Orquídea, entrevista).

A professora Tulipa pontua que se não fosse criada essa estratégia de elaboração das avaliações em grupo, cada professor ficaria com uma sobrecarga de trabalho muito grande. Por exemplo, numa turma constituída por alunos do 1º. ao 5º. ano (multisseriada), o professor teria que construir vinte e cinco (25) instrumentos de avaliação para cada unidade letiva (um para cada uma das cinco disciplinas que compõem o currículo oficial). Assim, a estratégia de dividir a elaboração destes instrumentos entre o grupo de professores de um mesmo Núcleo escolar, facilita o trabalho. Porém, embora exista essa estratégia criada pelos professores, o professor Girassol reclama da falta de autonomia para construir o processo de avaliação da aprendizagem de acordo com as especificidades de sua turma. Ele aponta que as avaliações seguem a lógica da serialização.

Eu não tenho autonomia, porque eu não posso fazer avaliação do jeito que eu quero. Então, eu tenho que fazer avaliação seriada. Cinco provas diferentes em uma sala de aula, corrigir cinco provas diferentes, sendo que se eu fosse fazer uma atividade avaliativa, mesmo que fizesse duas ou três, não precisava ser cinco. Se eu fizesse por nível, por exemplo, eu tinha como avaliar os meus alunos, até porque eu estou lá todos os dias com eles, eu sei quem está avançando, quem não está. [...] Eu vivo lá com ele todo dia. Então, esse relacionamento mim dá um conhecimento mais aprofundado do que a própria prova.

5.13 A gestão do tempo na sala de aula

Outra questão que foi muito marcante na fala dos professores refere-se ao tempo pedagógico, sendo muito difícil para esses professores, principalmente os que atuam nas CM, administrar e gerir todas as demandas e atividades formativas num tempo pedagógico de 4 horas diárias. A rotina de trabalho dos professores que atuam nas escolas do campo, associado a cobrança da realização de uma rotina já estabelecida pela gestão, aliada a estruturação do tempo pedagógico ancorado na lógica seriada, e a falta de uma orientação pedagógica específica para o contexto da multisserie, tem desfavorecido bastante a qualidade do trabalho pedagógico dos professores investigados, que tem que se submeter a um trabalho cotidiano intensificado e que compromete a aprendizagem significativa dos alunos, como bem destacam as professoras nos trechos seguintes:

Mas o que eu tenho buscado é...Por exemplo, *Consciência negra*...Eu vou discutir *Consciência negra* com o meu aluno. Ali eu vou trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, eu vou trabalhar os conteúdos que são necessários para desenvolver as habilidades dele, sim, mas eu não vou deixar de discutir a *Consciência negra*, de pegar uma música de Edson Gomes e discutir com eles o porquê que ali está o racismo, que ali está a discussão de raça, que é um negro que chegou ao sucesso, que muitos podem chegar, trilhar o seu próprio caminho e ter autonomia, escolher que caminho quer chegar. Eu posso fazer isso, mas isso eu tenho pagado caro. Eu tenho pagado caro, porque o tempo, se eu não *otimizar o tempo dessa forma*, eu não vou conseguir tornar esse tal cidadão crítico. Não vou. (Tulipa, GF, grifo meu).

Então, eu pego 3º, 4º. e 5º. [ano]. Chega menino no 3º. ano que não escreve o próprio nome. E a minha angústia diante disso? Eu paro o conteúdo e vou alfabetizar? Eu tento alfabetizar na hora do recreio, deixo de ter cinco minutos ali para eu poder lanchar, beber uma água? [...] Então, o professor tem estado contra a parede: é atender as necessidades do menino, imediatas, que é aprender a ler e a escrever, ou atender ao currículo que está lá, pronto e jogado na “caixas do peito” para a gente. (Jasmin, GF)

Sinceramente, as coisas são assim: “Esse projeto é para trabalhar, está na sua mão.” Ninguém me perguntou se eu estava trabalhando o projeto, de que forma foi que eu apliquei, se deu tempo. Quando chega no outro dia, me aparecem com outro. Ninguém me perguntou

se o primeiro eu terminei, o que foi que eu fiz, o que foi que deu certo.[...]. Agora, eu faço o que eu consigo fazer. Se eu conseguir fazer atividade, eu planejo, deu certo, deu tempo fazer. (Orquídea, GF).

A falta de tempo também foi muito destacada nas respostas obtidas através do questionário. Ao serem indagados como fazem para administrar o tempo pedagógico em sala de aula, os professores revelaram seguir uma rotina bem intensificada e com adoção de estratégias diferentes para atender, no espaço de 4 horas, as demandas que são colocadas pela SEC, principalmente aquelas relacionadas ao conteúdo a ser ministrado. O quadro a seguir sistematiza as respostas dada a esta questão no questionário

Quadro 23 – Uso do tempo na sala de aula pelos professores investigados

Sujeito	Respostas
Q1	“Não paro um momento. É agrupando aqui, orientando ali, passando tarefa na lousa, indicando páginas no livro, entregando tarefa xerocopiada, para que todos trabalhem e aproveite bastante o tempo, que por sinal, é muito curto. A ajuda vem dos próprios alunos mais desenvolvidos que, terminando as suas atividades, orientam os colegas com dificuldades”.
Q2	“Organizo a sala em círculo com as séries misturadas. No primeiro momento, atividade de leitura com todos os alunos. Em seguida, explicação do conteúdo da disciplina do dia. Quando coincide o mesmo conteúdo, explico para todos e atividade; no caso de conteúdos diferentes, faço grupos para explicação e atividade”.
Q3	“Não atribuí resposta ao quesito”.
Q4	“Busco aproximar os conteúdos para explicar novos, quando é possível. Mas quando não é, passo tarefa para uma turma no quadro, leitura silenciosa para outra, e explico o assunto novo para outra”.
Q5	“Feito a separação dos conteúdos a serem trabalhados na unidade, procuro aproximar ao máximo os conteúdos do 1º e 2º ano, para desta forma conseguir nas aulas explicar os conteúdos para as duas “series”. Explicado o conteúdo, [procuro] realizar as atividades escritas com os alunos, bem como dinâmicas, trabalho, etc. Já para a Educação Infantil, enquanto os alunos estão realizando as atividades propostas por mim, me direciono para estes alunos (quando é uma atividade que eles não possam ser englobados)”.
Q6	“De maneira satisfatória, porém as vezes é necessário continuar com o conteúdo proposto em outra aula”.
Q7	“Administro o meu tempo de sala de aula de forma bem dinâmica para atender as necessidades de cada aluno”.
Q8	“Início a aula sempre dando 15 minutos para diálogo com os alunos. Em seguida, uma leitura. O restante do tempo é dividido para desenvolvimento de duas disciplinas, as quais, busco sempre elaborar algo interessante, vídeo, cordel, etc., para dinamizar a prática. O tempo também é organizado para aula de campo, piquenique, cinema”.

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização dos Questionários aplicados em 2014.

5.14 Perfil dos alunos, segundo os professores

Destaco também que outro elemento que deve ser considerado para pensar a gestão do trabalho pedagógico e garantir uma boa qualidade da escola é trabalhar com as características socioculturais dos alunos e seu perfil acadêmico, tendo em vista que a gestão do trabalho nas escolas do campo implica contextualização e uma vinculação a materialidade de vida dos sujeitos. Ao ser questionada se existia diferença entre exercer a docência numa escola da cidade e numa escola do campo, a Coordenadora Pedagógica da escola investigada revelou que a diferença reside justamente quando se considera as condições materiais de vida dos alunos do campo, que tem implicações diretas na dinâmica escolar. Ela destaca as condições climáticas, pois que em tempos de muita chuva muitos alunos não tem acesso à escola, como também em período de colheitas em que os alunos tem que ficar na roça trabalhando com suas famílias para garantir o sustento da mesma:

A gente mesmo está com essa dificuldade agora no inverno. Porque os meninos daqui da cidade, no inverno eles vão para a escola. Já lá no campo, a gente está tendo essa dificuldade, porque a maioria dos alunos, por conta da chuva, não tem acesso para chegar na escola. E outra coisa também é que muitos dos pais lá do Timbó tem horta e na sexta-feira faltam bastante alunos, porque esses alunos vão para a roça para tirar as hortaliças para levar no sábado para a feira. Então, tem essa dificuldade, porque eles ainda têm a preocupação de ajudar os pais, ir para a roça e conciliar com a escola. (Violeta, entrevista).

A Coordenadora Pedagógica vai apontando para uma perspectiva de uma educação contextualizada às demandas do campo, afirmando a preocupação que o professor deve ter com a vida do aluno: “Temos alunos que vem da roça, então, a gente tem essa maior preocupação de estar trabalhando com eles”. Ela cita o exemplo da escola ter abolido a tarefa de casa aos finais de semana justamente porque muitos alunos não tem tempo de fazê-las pelas demandas do trabalho na roça: “como o final de semana deles é diferente, então, muitas vezes a tarefa de casa deles vão e não voltam [prontas], porque eles não têm tempo”, ou porque a maioria dos pais são analfabetos e não oferecem um suporte para que eles realizem as atividades enviadas pelos professores para casa, como bem destaca a coordenadora pedagógica:

Porque a escola é [de Tempo]Integral. Então, durante a semana a gente passa a tarefa de casa pelo reforço, com extrema necessidade para os alunos que estão precisando. Mas a gente aboliu essa questão de tarefa de casa porque os alunos, realmente, chegam em casa cansados, moram longe da escola, e os pais são, na maioria, analfabetos. E a gente estava

com essa questão, porque a tarefa de casa não estava vindo [respondida], a gente estava até solicitando os pais, chamando os pais, e eles alegaram isso: por conta do trabalho na roça e pela maioria ser analfabeto. (Violeta, entrevista).

Ao serem solicitados no questionário para descreverem o perfil dos seus alunos, os professores revelam aspectos importantes que devem ser considerados como elementos de referência para o planejamento e a gestão do trabalho pedagógico no interior da escola, impactando também nas questões que envolvem o trabalho docente como um todo. De forma geral, os professores caracterizam os alunos de suas turmas como carinhosos, participativos e solidários, que apresentam níveis diferentes de aprendizagem em virtude do multisseriamento, porque são multirrepetente. Além disso, os professores investigados destacaram que suas turmas possuem alunos portadores de algum tipo de deficiência sem que os mesmos tenham formação pedagógica para lidar com as especificidades desses alunos, requisitando assim ao professor construir estratégias didático-pedagógicas diferenciadas e formas de motivação para à aprendizagem.

Quadro 24 - Caracterização dos alunos pelos professores

Sujeito	Perfil dos alunos da turma que leciona	Configuração da turma
Q1	“A idade dos alunos varia entre 4 e 14 anos, sendo que o de 14 anos cursa o 5º ano e é multirrepetente. Tem 2 alunos com Necessidades Especiais, um com <i>Síndrome de Down</i> e o outro ainda não diagnosticada pelo médico. Os comportamentos variam de idade e o processo ensino-aprendizagem as vezes é complicado”.	Multisseriada
Q2	“Os alunos todos vivem na zona rural e dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município. Alguns das comunidades mais distantes faltam muito, por causa das estradas”.	Multisseriada
Q3	“Os alunos são crianças da região onde se localiza a escola. São filhos de agricultores rurais, vaqueiros, donas de casa, funcionários públicos. A Prefeitura Municipal disponibiliza transporte para maioria dos alunos, porém tem uma minoria que se desloca andando até à escola em virtude da proximidade da escola de suas casas”.	Coordenadora Pedagógica (Todas as turmas)
Q4	“Os alunos são educados, participativos e, principalmente, solidários. Os que já desenvolveram as habilidades para determinado conteúdo ajudam os que precisam de mais ajuda, independente da série/ano que estejam (ensino mútuo)”.	Multisseriada
Q5	“Os alunos da minha turma são bastante tranquilos. A faixa etária dos alunos está entre 4 anos a 10 anos de idade. A maioria dos alunos é de <i>baixa renda</i> ”. (Grifo meu).	Multisseriada
Q6	“Apresentam níveis de aprendizagem diferentes, e com Necessidade Educacional Especial (cegueira). Todos vivem na zona rural. Às vezes necessitam de apoio e incentivo para participarem das atividades e desenvolver a aprendizagem”.	Seriada
Q7	“A minha turma é composta por 8 alunos do 1º.ano e com 9 alunos do 2º	Multisseriada

	ano, totalizando 17 alunos, com níveis de aprendizagem diferenciados. Faixa etária de 6 a 8 anos”.	
Q8	“Os alunos são da faixa etária de 9 a 15 anos. São alunos super carinhosos e atenciosos. Possuem dificuldade em leitura e interpretação de texto, mas são participativos. Consegui colaborar muito no desenvolvimento da identidade das crianças enquanto negras e camponesas”.	Seriada

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização dos Questionários aplicados em 2014.

Portanto, diante do exposto, fica as seguintes questões: como gestar um trabalho pedagógico que dê conta dessas condições? Como pensar na qualidade da educação sem desconsiderar esses elementos que estão vinculados intrinsecamente a vida dos alunos do campo? Como gestar um trabalho pedagógico vinculado e contextualizado a materialidade de condições de vida dos sujeitos do campo? Essas questões conduzem a pensar a necessidade de construir práticas pedagógicas contextualizadas à vida e a dimensão sócio-cultural dos sujeitos do campo, o que demanda implicações para o currículo e a gestão da escola como um todo, quando se considera que grande parte dos alunos matriculados estão nas escolas do campo. Segundo dados da SEC, em 2016, a rede municipal de ensino pesquisada possuía 25 escolas do campo e um total de 1.070 alunos. Diante desses dados, a professora Tulipa coloca alguns aspectos a serem tencionados, principalmente a ênfase dada à falta de interesse dos alunos com o processo ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de problematizar o currículo ofertado.

Mas quando a gente discute currículo [conteúdos escolares] [...] eles não querem [refere-se aos alunos]. Mas que escola a gente está ofertando? Porque a gente vê lá a questão dos meninos, que escola a gente está ofertando para esses alunos hoje? Então, é algo que a gente também tem que discutir (Tulipa, GF).

5.15 O trabalho dos professores que atuam nas escolas do campo

Na conjuntura atual das políticas educacionais de regulação, o trabalho docente tem se constituído uma centralidade para a materialização dessas políticas no chão da escola. Dessa forma, tive uma preocupação em apreender como os professores investigados veem o trabalho docente na escola do campo, no sentido de verificar como eles percebem, na atual conjuntura histórica e política, a própria configuração em que o trabalho docente está inserido.

Quadro 25 - Visão dos professores sobre o trabalho docente nas escolas do campo

Sujeito	Respostas
Q1	“Fazendo o melhor que podem. E se não faz melhor é porque lhes faltam formação e recursos para fazer um trabalho com maior qualidade”.
Q2	“Um bom trabalho”.
Q3	“Ele deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. Ele deve atuar como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos. Ele deve atuar de acordo o Projeto Político-Pedagógico da escola e pensar no currículo de forma diferenciada, integrando o conhecimento acadêmico aos saberes da comunidade e dos próprios estudantes”.
Q4	“Desafiador. O professor, além do aspecto pedagógico, necessita ter seu papel social despertando nos alunos a força para lutar por direitos iguais sem deixar suas especificidades camponesas serem ignoradas ou desrespeitadas”.
Q5	“Muito bom”.
Q6	“Professores que realmente apresentam força, determinação em enfrentar algumas dificuldades, desejam que os alunos do campo adquiram e tenham uma aprendizagem significativa e de qualidade”.
Q7	“Que são professores que participam de vários cursos e que tentam desenvolver o seu trabalho de acordo com a realidade dos alunos do campo”.
Q8	“Os professores se empenham, porém, a prática ainda continua fora da realidade camponesa”.

Fonte: Elaboração própria, com base na sistematização dos Questionários aplicados em 2014.

As respostas do quadro anterior acima remontam para um perfil de professor comprometido com o processo ensino-aprendizagem, que atua de acordo com Projeto Político-Pedagógico da escola, articulado na construção do conhecimento e da relação com a comunidade local; ser um pesquisador e que tome a realidade camponesa como base para nortear o trabalho pedagógico realizado na escola. Também, apontam para um papel social e político, como intelectual e transformador da realidade. Este papel é afetado pelas condições de trabalho que impossibilitam um trabalho culturalmente e politicamente orientado à realidade e cultura camponesa, como aponta o conjunto das respostas sistematizadas no quadro acima, e a fala da Orquídea, a seguir:

Eu acho que é um professor que encontra algumas dificuldades; um professor que sua bastante para buscar estratégias para a realidade que encontra. É um lutador, eu diria. [...] Trabalhar no campo é saber que a gente vai enfrentar esses problemas que são bem específicos do campo e saber lidar com isso. É saber que o menino não tem energia [elétrica] em casa e que todo dia ele chega na escola com caderno sujo, porque ele faz as atividades,

muitas vezes, no terreiro, fazem em lugares que não são próprios, que não tem uma mesa; muitos estudam de noite, às vezes, à luz de vela. Então, é saber identificar esses problemas que são bem específicos do campo e saber lidar com isso, conversar, conhecer, principalmente, o local onde os meninos moram, a distância até a escola e como é a casa em todos os sentidos. (Orquídea, entrevista).

Assim, levantei o seguinte questionamento para o grupo de professores: Qual seria o perfil ideal do professor que atua na escola do campo? No conjunto das respostas e falas dos professores obtidas via questionários e entrevistas, pude identificar que o perfil traçado por eles projeta um ideal de professor para atuar numa escola do campo: comprometido com o empoderamento político e a formação crítica dos sujeitos através do conhecimento; um profissional que tem compromisso e responsabilidade com a realidade em que atua, e, portanto, precisaria buscar diferentes estratégias para dar conta das especificidades da cultura, escola e população campesina; preocupa-se com a vida do aluno, estabelecendo um diálogo mais próximo com o contexto deles tendo em vista contribuir para a transformação de suas realidades locais. Um professor que transcenda a lógica de transmissão dos conteúdos escolares apenas, e vá além dos conteúdos escolares, articulando os alunos a partir de uma formação política tendo em vista a transformação social. Para tanto, exigiria segundo a percepção dos professores investigados, um professor bastante implicado com o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo para pensar estratégias didáticas no processo ensino-aprendizagem adequadas à realidade que encontra e o desafia, conforme os trechos a seguir:

[...] E o desejável seria esse professor que quisesse mudar a história dos alunos que estão no campo; a gente quer mudar a história da comunidade; a gente quer estar envolvido, politizando essa comunidade, trabalhando com essa comunidade.[...] E o ideal da escola do campo seria esse: professores comprometidos não só com conteúdo. [...] Então, o professor ideal, capaz para o campo, é o professor com formação para tal e que tivesse comprometimento para mudar a situação da escola, a situação da comunidade, onde a comunidade está inserida. (Girassol, entrevista).

Acho que, em primeiro lugar, é compromisso, responsabilidade. O principal é isso. E buscar, principalmente, conhecer o lugar, o local, a realidade como é; porque varia muito de uma comunidade para outra: as características das pessoas, do comportamento, a questão cultural, varia muito. Acho que conhecer essa realidade é fundamental. (Orquídea, entrevista).

[...] dialogar com a realidade deles. É permitir a eles não só se identificar com eles mesmos, mas com o local em que eles estão. É contribuir para mostrar a eles que existem outros caminhos que podem ser trilhados. Que há outras possibilidades, que há outras vivências. Mas que são tão importantes quanto o que eles têm naquele momento. Que eles podem sim, estudar e regressar para poder ajudar a família deles na lida do dia-a-dia. (Jasmin, entrevista).

Nesse sentido, a professora Jasmin também aponta que o professor do campo precisa ser valorizado, em virtude da representação histórica construída sobre esse profissional, como se fosse um profissional de segunda categoria dentro da classe docente. Detaca ainda que, no plano ideal, o professor para atuar na escola do campo deveria pertencer à comunidade local, ser da zona rural, em virtude de seu enraizamento e do vínculo com o lugar, e por ter uma melhor percepção da realidade em que vivem os alunos.

O ideal é que houvesse uma valoração. Não só por parte do próprio professor...Ele saber que ele é importante, que ele tem um papel muito importante naquele lugar; mas também que a sociedade visibilize isso. Porque é do campo, não merece uma atenção? Porque é do campo, qualquer coisa serve? E ainda tem muito isso. Eu sei que há uma intencionalidade por trás disso, que é continuar, deixar as pessoas marginalizadas, negar a essas pessoas os direitos que elas têm, de permitir a essas pessoas que elas possam crescer no que elas sabem fazer.

Então, o perfil do professor (não sei se isso é possível, possa ser até utopia minha) é que fosse da zona rural, que conhecesse a realidade e que se sensibilizasse com aquele lugar. Mas a gente sabe que não há profissional suficiente para isso. (Jasmin, entrevista).

A professora Orquídea também ratifica a importância do professor que atua nas escolas do campo estar comprometido com a realidade local, identificar-se com o contexto rural e ter sensibilidade com os problemas e especificidades dos alunos do campo, e principalmente, ter consciência das condições de trabalho que afetam os professores que lá atuam, tais como: acordar cedo, estar condicionado à questão da qualidade do transporte escolar, lidar com as condições objetivas e subjetivas de vida dos alunos e de suas famílias enquanto trabalhadores rurais. A professora enfatiza que o perfil desejável dos professores que atuam hoje nas escolas do campo deve ser marcado pela sensibilidade da escuta e por gostar de ser um professor do campo e relata a sua experiência pessoal nesse processo de se constituir enquanto professora de uma escola do campo.

E foi isso que eu fiz quando cheguei nessa localidade, apesar de ter tantos anos de experiência de trabalho. Em 2013, quando eu fui trabalhar nessa escola – eu sabia que eu ia ficar porque fui lotada pelo concurso, tudo direitinho –, eu chamei minha colega e nós fomos visitar as casas de todos os alunos para conhecer e perceber. E, a partir daí, a gente hoje tem uma outra visão das coisas: se o menino vai precisar sair mais cedo, não teve o transporte, o transporte quebrou, eles vão voltar andando, a gente conhece a dinâmica da volta para casa e sabe quem a gente vai mandar junto com quem para, saber como é que eles vão voltar, qual é o horário que a gente pode liberar para que ele chegue em casa e que ainda dê para ele matar a fome, que não chegue com muita fome em casa e quem mora em casa, quem vai estar ali para poder receber. (Orquídea, entrevista).

Porém, a professora Orquídea destaca que esse ideal de professor do campo acaba sendo comprometido pela negação do próprio campo no âmbito das políticas educacionais, o que dificulta uma gestão do pedagógico específica para essa realidade, ficando a cargo do próprio professor ter essa sensibilidade: “[...] não existem conteúdos, não existe nada voltado nem para o campo, nem para a classe multisseriada, nada. E nós, professores, temos tentado com a ajuda do outro, com as próprias experiências, através de leitura, fazer o que é possível.”. (Jacira, entrevista). Quanto a esse aspecto, a professora Tulipa afirma que ser professor do campo requer “identificação” e “identidade” com a cultura campesina e com os povos do campo.

Ser professora da Educação do Campo, para mim, faz parte da minha identidade. Eu acho que não é qualquer pessoa que pode chegar lá e ensinar. Mas você tem aquela questão da relação de aproximação com as histórias do povo de lá. É ouvir seus alunos, saber das necessidades e que você também pode aprender a partir dali. Eles clamam pela questão da educação e eu creio que a gente ainda não faz o que deve. Mas a gente procura, da melhor forma, ouvir nossos alunos.

A referida professora sublinha que nem todos os professores tem perfil para atuar numa escola do campo, por isso tece uma crítica aos professores que não assumem a docência no campo com compromisso e identificação com as questões que tocam esse contexto. Para professora Tulipa, perfis docentes inadequados contribuem para invisibilizar a especificidades do campo e reforçar os discursos preconceituoso sobre o este espaço, contribuindo para reforçar as visões que concebem a vida na cidade como ideal de vida.

Me preocupa, sabe? Me preocupa porque enquanto tem alguns envolvidos com essa questão de mudança, de currículo, que tenhamos uma Proposta Pedagógica, outros estão lá e invisibilizam as especificidades do próprio campo, as questões das histórias. Me preocupa, porque estão lá mesmo, porque estão. [...] muitos não têm nenhuma identidade com o campo, infelizmente. (Jacira, entrevista).

[...] E me preocupa também professores que são mandados para lá por ter uma vaga. Bota para substituir, bota qualquer professor lá que cai nas classes multisseriadas ou não. Outras pessoas que vão para Direção, para Coordenação, também sem ter os pés no chão, não vivenciam, não tem aproximação com aluno. Acho que, como a questão do preconceito, a gente sofre também por isso, do distanciamento. [...] Eu percebo que há um distanciamento enorme. Que vê o menino como mais um aluno e tal e não se aproxima. Isso me entristece muito, porque eles não têm perspectivas. Reforçam muitas vezes o discurso de seus próprios pais que querem que seu filho saia da comunidade e vá trabalhar em outro lugar para não morrer no campo com uma enxada. Acho que a gente pode fazer uma coisa diferente. Isso me entristece. Muitos estão lá por estar, só. [...] Eu acho que muitos professores que estão lá não tem perfil nenhum para estar lá no campo. Se pudéssemos fazer uma troca, para mim seria o

ideal. Mas, infelizmente, não é fácil assim. Muitos não têm identidade para estar lá, não. (Jacira, entrevista).

Para professora Tulipa, o perfil ideal do professor que atua na escola do campo deveria ser o processo de identificação com o campo, com a especificidade da docência na escola do campo, a partir de uma proposta de formação que atenda essa especificidade.

A questão é, primeiro, ele se identificar com o espaço, com o campo. Para mim, é o ponto principal, é se identificar. Às vezes tem que ter formação em algumas coisas, sim. Formação sim, mais a questão de se identificar com o campo, não estar lá porque foi jogado, não estar lá por ser cômodo. Estar lá para poder colaborar e aprender também com a comunidade. É a partir dessa vivência. É o que a gente falou da questão desse diálogo que tem que ter com os espaços e muitos não têm. (Tulipa, entrevista).

A falta de políticas públicas específicas, de uma Proposta Pedagógica adequada e a ausência de formação orientada para as singularidades da educação do campo, faz a professora Tulipa denunciar o trabalho pedagógico realizado nas escolas do campo pelo seu caráter fragmentado e por não ser orientado por uma proposta pedagógica adequada, acaba por fortalecer e reproduzir a lógica urbanocêntrica. Denuncia a falta de diálogo entre os professores sobre os conceitos que norteiam a Educação do Campo enquanto projeto de educação, bem como, a dicotomia rural-campo, centralizando sua preocupação nas competências e habilidades, nos conteúdos e nas políticas de avaliação externa como a Prova e Provinha Brasil. Para a professora, essa ausência coloca os professores numa condição de “alienação”, quando em sua fala afirma que, o que é feito na escola em nome da Educação do Campo não é o ideal, pois muitos professores estão “boiando”.

Eu vejo de forma fragmentada. Até porque... é uma angústia minha, que a gente tenha uma proposta. A gente não tem uma proposta. Cada um vai se apegando ao que pode, para estar trabalhando. Onde há um diálogo circular para a questão pedagógica, é quando tem alguma festa; algo pontual. Mas Educação do Campo não é isso aí. Eu acho que os trabalhos são fragmentados. E como toda escola – não é só no campo –, eu vejo que a gente acaba reproduzindo coisas que estão na Internet; pega, leva como se fosse uma opção. Porque, na verdade, não é questão do professor fazer qualquer coisa. Ele quer fazer alguma coisa que atraia os meninos, que possa agradar aos meninos. Mas nesse agradar, não quer dizer que esteja fazendo o que deve ser para o campo, para os alunos camponeses. Algo que fosse a partir deles, da história deles. Não, não é o ideal. O que a gente faz não é o ideal. A gente não dialoga sobre a questão dos conceitos do campo, conceitos sobre o que é rural, o que é campo. Na verdade, os professores, muitos estão *boiando*, seguindo conteúdos, só pegando conteúdos, habilidades, preparando para Provinha Brasil, Prova Brasil, preocupados com o Ideb. É o que eu vejo. Não é o ideal mesmo. (Tulipa, entrevista).

Para a professora Margarida, ser professor do campo também está associado ao processo de identificação com as especificidades do contexto, da escola e da docência na escola do campo, e está marcada, muitas vezes, como os professores já pontuaram, por processos de intensificação e precarização. Por isso, em sua fala, enfatiza para o processo de identificação e consciência política dos professores para atuarem nessas escolas. Gostar de atuar na escola do campo, para ela, seria uma condição *sine qua non* para permanência e vinculação dos professores na docência do campo, em virtude das condições precárias de trabalho nessa realidade.

Ser professor do campo, eu diria que, primeiro, você tem que gostar de estar ali atuando, porque são várias dificuldades que a gente encontra... na parte também de deslocamento, acesso difícil. [...] Ter responsabilidade, compromisso e estar ali fazendo mesmo a diferença, porque é a zona rural e a gente sabe que tem vários fatores que interferem. Para isso, você tem que gostar de estar ali no campo para fazer um trabalho bem feito.

A professora Gerbera defende um perfil de profissional diferenciado, que se aproxima daquele defendido e colocado pela Educação do Campo, com um conceito mais alargado desse professor. Então para a professora, o perfil do *educador* do campo é aquele que está na luta permanente por uma educação transformadora, para além da sala de aula, que se envolve com as questões que tocam a Educação do Campo na perspectiva de um projeto de sociedade e educação dos camponeses:

O perfil que se tem hoje é o de professor que deseja mudanças. O perfil de um professor que deseja, realmente, uma transformação na educação. Então, o perfil que o profissional tem é abraçar, porque o professor, quando trabalha no campo, ele é mais que professor. É uma mudança, porque quando eu vejo minhas colegas, quando nós estamos em Coordenação Pedagógica, discutindo, falando, ele é mais do que um professor. E se fosse só um professor? Se importar somente em dar sua aula. Porque professor, qualquer um pode ser [...] porque professor é aquele que ensina. Mas um *educador* responsável, com desejo de ver a mudança, querer ver a transformação, o crescimento do aluno, é completamente diferente.

Então, o perfil que se tem, pela realidade dos nossos colegas que estamos ali, é se importar com o que tem nas mãos, porque é uma responsabilidade de formar pessoas, formar cidadãos, não é só ensinar a ler e a escrever. Mas também tem a questão da formação e o professor vai até muito mais além do que só ensinar, é se preocupar com a criança, com o que está com medo, com o que está chegando à escola, com a questão da frequência dele. [...] Pela realidade que eu convivo com as minhas colegas, nas nossas discussões, é de querer ver a mudança, de querer ter o seu aluno em sala de aula, porque não é só se preocupar em chegar lá, cumprir seu horário, sua carga horária e pronto. Não só em mostrar um resultado, mas um resultado satisfatório; embora a gente, às vezes, não seja reconhecida, não seja dessa forma que eles nos reconheçam. E não oferece suporte. (Gerbera, GF).

5.16 Caracterização do trabalho docente, segundo os sujeitos da pesquisa

As políticas educacionais de regulação tem implicado em profundas transformações do trabalho docente, imprimindo ao professor outra identidade, que confronta diretamente com o perfil desejado dos professores que atuam nas escolas do campo, já problematizado na seção anterior. Nesse sentido, tive também a preocupação de saber como os professores investigados caracterizam o trabalho docente.

O professor Girassol, aponta o distanciamento entre o ideal e o real, fazendo uma crítica aos processos de formação de professores aos quais eles são submetidos, que ignoram a dinâmica da materialidade de vida e condições objetivas e subjetivas do trabalho docente nas escolas do campo.

E esse trabalho docente que a gente aprende nas formações, a gente vê que ele também é pensado, eu posso dizer, de forma errada. O trabalho docente é pensado de uma forma errada, porque o trabalho docente que é dado e que é pensado nas formações... E aí a gente vai e encontra uma escola que não dialoga com a formação que a gente recebeu. Porque pelas falas das professoras aqui, a gente já percebeu isso também, que é cada um adaptando o trabalho, que é fruto de uma formação, à sua realidade. [...] a gente cria aquele ideal do trabalho docente: “Poxa, quando eu estiver na sala de aula vai ser dessa forma, eu vou tentar fazer desse jeito.” Então, fica tudo muito bonitinho, muito desenhado, muito bem idealizado. Mas quando você chega lá, não tem como você ser aquele profissional que você foi formado, porque a escola não lhe dá suporte para isso. Porque é uma questão de negação. É uma negação de direitos, principalmente com os sujeitos do campo. Há uma negação de direito tão grande, mas tão grande, que chega a ser gritante. E quando você chega lá você não tem condição de avançar com o trabalho docente, porque o professor vai ter que dividir entre o trabalho docente e outros trabalhos, como as prós já citaram aqui. Vai ter que estar vendo menino... A merenda escolar é para ser servida às 10 horas, mas chega um menino com fome, tem que burlar aquele sistema e dar um cafezinho para o menino antes. Dizem que não pode, mas você vai deixar o menino com fome? E não vai aprender porque está com fome. Então, você vai ter que burlar o tempo todo, o que está posto, o que está dito, as coisas que estão lá. [...] Muitos saem de casa seis horas da manhã sem tomar café. [...] Não tem condição. (Girassol, GF).

Ele ressalta a dicotomia, entre teoria e prática, decorrente desse processo formativo, já que não dialoga com a realidade e as dinâmicas do chão da escola e da vida dos sujeitos do campo, colocando um desafio constante ao professor, qual seja, o de ressignificar o que é dado nas formações, para que possa conta da realidade.

Então, é muito complicada essa questão do trabalho docente. A gente tem o ideal do trabalho docente, a gente é formado para trabalhar, a gente tem uma formação ideal, mas quando a gente chega lá a escola real é diferente. E aí você vai ter que ressignificar tudo o que você aprendeu para você dar conta daquela realidade. (Girassol, GF).

Nesse sentido, a professora Gerbera comunga das questões levantadas pelo professor Girassol quando afirma que o trabalho docente deve ser marcado pela responsabilidade em fazer um trabalho diferente, porém, sublinha que fazer essa diferença implica condições de trabalho.

De fazer acontecer o processo de ensino e de aprendizagem para que, de fato, ele aconteça. [...] Mas o trabalho docente não é só... Isso precisa ficar bem claro: professor sozinho não trabalha, ele não realiza a tarefa docente. Ele precisa de todo um conjunto, ele precisa de apoio pedagógico, ele precisa de uma Direção que tem autonomia, ele precisa de pais compromissados dentro do espaço da escola, participativos, que não seja participação de só: “Eu vim na reunião, sentei e ouvi o que os professores têm a dizer.” Mas que deem opinião, que sugiram, que apontem. [...] Então, são essas parcerias que o professor precisa para que o trabalho docente aconteça de fato, que ele tenha a característica que ele precisa ter, que é ensinar e o aluno precisa conseguir aprender. (Gerbera, GF).

O conjunto de respostas apontam que o trabalho docente relaciona-se com a questão do ensino-aprendizagem e com o compromisso de fazer a diferença. Porém, apesar do reconhecimento que essa seja a finalidade do trabalho docente, os professores pontuam sobre dicotomia entre o plano ideal e o real, enfatizando que na prática ser professor destoa consideravelmente do sentido atribuído ao trabalho docente em seu processo de formação. Na prática, o trabalho docente é marcado por um processo constante de negação de direitos, principalmente pelas condições dadas para o exercício da docência no campo, colocando o desafio de ressignificar tudo que já aprendeu sobre a profissão.

5.17 Percepção do trabalho docente na conjuntura atual

A partir da caracterização do que seja o trabalho docente, questioneiros professores como eles percebem o trabalho docente na conjuntura atual, marcada por políticas públicas de regulação, intensificação e precarização. O conjunto das respostas apontam que na conjuntura atual o trabalho docente é marcado pela solidão; é um trabalho solitário, difícil, árduo, justamente pela imposição de pacotes prontos, responsabilização por resultados e muita cobrança. Os professores destacam a crescente culpabilização docente, sem considerar as condições de trabalho e os condicionantes,

internos e externos, que atravessam o trabalho docente na atualidade como, o que tem tornado o exercício da docência um trabalho extremamente difícil na atualidade.

As dificuldades são muitas. E, às vezes, me sinto só no meio do oceano. (Orquídea).

Eu percebo o trabalho do professor hoje como um trabalho árduo. A gente sabe que está muito difícil ser professor hoje. (Margarida)

Partindo dessa questão da profissão, é do professor solitário... É, de fato, uma prática muito solitária, essa prática de professor, porque eles jogam lá, tem os pacotes prontos, tem tudo. Mas é você quem tem que se responsabilizar pelos resultados. O tempo todo, você é quem se responsabiliza. [...] Porque tem questões e tem problemas que vão para além do trabalho do professor, que precisam de outros aportes, de outros apoios para que o trabalho flua, para que o aprendizado aconteça, para que se desenvolva o fazer pedagógico. E aí a gente fica nessa angústia. E além de ser um trabalho solitário, porque o professor está ali o tempo todo só, ele tem que se virar sozinho.

Ele executa, só que ele tem potencial para elaborar, para definir, para reinterpretar. Só que, quem irá ouvi-lo? Quem vai dar vez e voz a esses professores? É intenção realmente de quem está no poder, ouvi-los? Fazer uma educação a partir de quem está no chão da escola? De quem está na sala de aula? A partir dos interesses que a gente sabe que os alunos tem? Porque o povo munido de conhecimento, o povo não se dobra. (Professora Jasmin, GF).

E, diante das questões acima pontuadas, o professor Girassol questiona se realmente há a necessidade de formação para ser professor? Justamente porque o saber do professor não é valorizado, respeitado e tomado como ponto da partida para se pensar a gestão do trabalho pedagógico. Questiona as “receitas prontas” que são colocadas para os professores seguirem como rotina pedagógica, queixa-se do papel que hoje é atribuído ao professor, reduzido a um tarefairo, um executor de tarefas. Assim, questiona a necessidade de formação para constituição de um professor, pois na prática não lhes são exigidas habilidades intelectuais e saberes teóricos para o exercício da docência, o que tem confirmado as correntes de estudos que tem apontado a crescente *desintelectualização* do professor, tendo em vista que a racionalidade das políticas educacionais de regulação o foco é pragmático e instrumental.

[...] quando eu vejo toda a conjuntura que é ser professor, eu acho que não precisa a gente estudar tanto, não. Para que estudar tanto, para ser executor de tarefa? Gente, é verdade! Dá uma receita para a gente e anula tudo o que a gente sabe, anula todo o conhecimento, anula tudo o que você aprendeu, anula tudo! “É isso aqui. É isso aqui!” É assim que eu me sinto. Eu acho que eu estudei para nada, porque qualquer pessoa poderia chegar lá e fazer o trabalho que eu estou fazendo, seguindo aquela receita. Então, muitas vezes, eu já me senti nesse lugar: a minha formação foi para quê mesmo? Adiantou o que, se não é considerada. Se ninguém me considera apto para dizer, por exemplo, o que ensinar, o que trabalhar. Essa é a realidade. (Girassol).

A professora Tulipa posicionou-se da seguinte forma: ela pontuou que não é fácil ser professor hoje em dia e cada vez mais essa tarefa tem se tornado mais complicada, principalmente por conta das imposições dos “pacotes prontos”, das políticas que vem de cima para baixo, de um currículo escolar que não atende as especificidades da realidade da escola do campo e da turma que ela leciona, caracterizada pela diversidade com crianças portadoras de necessidade especiais, com crianças com diferentes níveis de aprendizagem em virtude de lecionar em uma turma multisseriadas. Para a referida professora, essas questões só tendem a piorar o trabalho do professor.

Fácil não é. Acho que cada dia vai se complicando mais, porque quando a gente se depara com tanto pacote vindo de lá de cima para baixo... E a gente ter que se deparar também com o currículo da gente – da gente não, ele não é nosso, [risos] o currículo é imposto – para você pensar nos conteúdos que não falam a realidade campesina, com a diversidade em sala de aula, crianças especiais dentro da sala, níveis de aprendizagem, a gente sabe que são diferentes, e a questão das turmas multisseriadas super lotadas também. Então, a cada dia as coisas vão piorando. (Tulipa).

Quando se reporta ao contexto específico do município investigado, enfatiza que falta apoio da SEC para essas questões que tem afetado o trabalho do professor em sala de aula. Coloca em debate a postura do professor diante dessas circunstâncias que comprometem a qualidade do trabalho docente, cobrando uma reação do professor quando expressa: “[...] A gente também não pode se calar diante disso, a gente tem que estar externando” (Tulipa, GF). Mas, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de uma tomada de decisão e postura crítica frente às condições de trabalho, ela pontua que quando o professor tem uma postura mais crítica frente à essas questões, reivindicando seu direitos, tal postura geralmente ganha uma conotação político-partidária perante a categoria docente, muitas vezes desmobilizando os colegas na luta por melhores condições de trabalho, justamente por receio de perseguição político-partidária pelos Dirigentes da SEC e do poder municipal. Diante dessa conjuntura a professora faz a seguinte reflexão:

Em se tratando do contexto de [município pesquisado], falta apoio, falta esse olhar mais próximo da Secretaria como um todo.[...] Mas a gente percebe que, por mais que a gente fale, às vezes, ganha cunho político-partidário aqui. Então, às vezes eu fico refletindo: “Poxa, a gente fica, às vezes, querendo cumprir nossas aulas, mas sempre achando que está deixando a desejar no que faço.” Porque se eu acho que não está legal, mas eu continuo reproduzindo uma aula que eu não saio satisfeita com o que deveria, é porque às vezes eu tenho que estar indo para um caminho diferente, mudando.

A professora Jasmin, diante da questão proposta, considera que o que tem marcado o trabalho docente é um desrespeito muito grande com a capacidade profissional do professor, o que para ela tem mexido com a autoestima do professor, a tal ponto de fazê-lo desacreditar na sua capacidade enquanto profissional da educação. Questiona o dinheiro que é gasto com palestrantes de fora, que deveria ser investido no professor, pois para ela são eles que estão no chão da escola, portanto, conhecem melhor a realidade dos seus alunos e deveriam ser mais ouvidos pela SEC.

Eu percebo que o desrespeito é muito grande e isso tem mexido com a autoestima da gente a tal ponto que a gente faz o trabalho, busca fazer o melhor que a gente pode, dentro do que é possível ser feito, e a gente ainda se questiona: “Será que eu consegui fazer o que eu deveria ter feito? Será que o que eu me propus a fazer, eu estou realmente, de fato, fazendo?” (Jasmin, GF).

Para ela, a descrença na capacidade de ensinar tem adoecido o professor, como se vê no excerto a seguir:

[...] a gente faz o trabalho, busca fazer o melhor que a gente pode, dentro do que é possível ser feito, e a gente ainda se questiona: “Será que eu consegui fazer o que eu deveria ter feito? Será que o que eu me propus a fazer, eu estou realmente, de fato, fazendo?” E aí, quando eu vejo os cursos vindos de fora, por pessoas às vezes que não conhecem a realidade cotidiana da gente... É muito fácil virar para um professor e perguntar: “O que é avaliar?” Todo professor que fez uma licenciatura, que tem uma leitura de mundo, sabe o que é avaliar.

[...] Então, a gente sabe, mas ninguém ouve a gente. Faz questão de pagar caro um palestrante que vem de fora, ter despesa, mas não quer investir no professor que está na frente dele. O que é mais angustiante é isso. E isso tem me adoecido pelo fato de que eu sei como é que o meu aluno aprende, eu sei. Eu sei o que é que deixa eles felizes, dos olhos brilharem, eu estou ali, eu estou sentindo. Aí a gente pensa em uma atividade, a gente propõe, a gente percebe o caminho que pode ser trilhado e a gente é simplesmente ignorado. Aí vem um de fora, que não conhece a realidade, e repete aquilo que a gente já disse, mas também não faz nada, não amarra nada. É um curso por um curso, é sentar uma tarde enquadrado em uma cadeira. É como se a gente fosse um banco de depósito: “Ouçam aí, ouçam aí!”. (Jasmin, GF).

Ela complementa enfatizando para a falta de credibilidade dada pela Secretaria de Educação ao saber do professor, enquanto um intelectual com capacidade de autoria pedagógica, principalmente quando a SEC contrata especialistas para ministrar cursos de formação, como enfatiza no trecho adiante:

E o mais interessante que eu percebo é que esses cursos que são ofertados, além da gente saber o que é que a gente tem em mente, que pode ser utilizado e que pode dar certo...A questão de trabalhar eixos temáticos: beleza, ótimo! A gente sabe disso. Pedagogia dos

projetos, a gente sabe que isso vai ajudar a gente enquanto professor de classe multisseriada. Mas, sim, e por que não senta e viabiliza uma dessas propostas partindo da gente, que está ali no contexto da sala de aula? Que está no dia a dia? Que vê que o menino realmente aprende, o que é que realmente aprende?

Eu perguntei uma vez, durante a minha primeira licenciatura... Eu perguntei: “Oh, professora, qual o melhor método?” Ela virou para mim e fez assim: “Eu vou voltar a pergunta para você: você está em sala de aula?” Eu disse: “Estou.” “O que é que você acha? Qual é sua percepção de método?” Eu disse: “Método é o melhor caminho que a gente tem para que o menino aprenda.” [Ela disse]: “Você já me respondeu a pergunta que você me fez!” Então, você viu que seu aluno está aprendendo com projeto? Continua com projeto. Você viu que com eixo temático você consegue puxar os conteúdos para as diferentes séries que tem dentro da sala? Então puxa. (Jasmin, GF).

A professora Orquídea considera que o trabalho do professor é marcado por muitas dificuldades, e pela falta de apoio institucional. Muitas vezes sente-se sozinha, sem apoio para enfrentar os dilemas que aparecem no dia-a-dia da sala de aula. Utiliza-se da metáfora “às vezes eu mim sinto só no meio do oceano” para traduzir seu sentimento. Concorda com as questões levantadas pela professora Jasmin quanto ao descrédito vivido pelo professor enquanto um intelectual, quando sublinha, em sua fala, o seguinte:

E você vai para as reuniões, você acha que vai ver uma coisa nova...[...] quando chega lá o povo fala tudo o que a gente já sabia – e a gente ainda com conhecimento de causa. E o povo sai de lá da reunião, todo mundo acha lindo e maravilhoso, todo mundo vai embora e a gente continua com o nosso problema na mão.

Então, todo mundo já conhece. Eu acredito que é uma coisa que já vem de três anos, a gente vem batendo nisso, todo mundo sabe. Aí vem com uma proposta de curso, de formação, de não sei o que... Sim! E a gente continua saindo de lá vazios, sem encaminhamentos, sem uma proposta para a Educação do Campo, sem uma proposta que atenda às nossas turmas. E às vezes eu fico me perguntando: por que não fazer? Porque não foi feito?

A professora Margarida percebe o trabalho do professor como um trabalho árduo e aponta que é muito difícil ser professor nos dias atuais, em virtude da falta de interesse dos alunos, motivo de sua maior angústia. Deposita na falta de interesse do aluno a principal causa do “mal-estar docente”, anulando outros aspectos que incidem e provocam a falta de interesse dos alunos, percebidos pelos seus colegas em outras falas reveladas durante o Grupo focal.

[...] porque eu percebo que a gente faz tudo, cada professor faz uma atividade diferenciada, mas a gente vê que eles não têm interesse. Então, para mim, a parte principal é essa. No dia em que eles *tomarem uma tenência*, de dizer: “Hoje eu quero!”, eles vão conseguir. Porque a gente vê exemplos de alunos que estão na escola, no 5º. ano, que não fazem questão. Então, faltou o que? O interesse. Se tiver o interesse, eles vão em busca.

Nesse sentido, a professora Tulipa complementa que “A história deve ser contada de baixo para cima. E não de cima para baixo. Quem está no chão da escola somos nós”. Critica a postura dos especialistas que vem de fora, emprega um vocabulário academicista, apenas para reproduzir o que eles já sabem. Destaca que essa situação deve ser combatida com a atuação do professor ao ocupar esses espaços, atuando efetivamente nas discussões das questões educacionais do município, nos diferentes momentos de participação e na construção das políticas públicas locais da Educação Municipal. Aponta o diálogo como uma estratégia importante. Para a professora, o desafio posto é garantir o respeito e o empoderamento docente.

A professora Tulipa lembra a quantidade de projetos pedagógica impostos pela SEC para que as escolas executem, afirmando que no ano de 2015 foram um total de seis projetos, o que leva a professora questionar as condições e a intensificação do trabalho docente para dar conta de tantas demandas impostas pela SEC. Para ela, essas condições afetam diretamente a autonomia do professor, que ao buscar atender a todas essas demandas que são colocadas para o professor executar, não tem tempo para gestar o trabalho pedagógico de forma mais autônoma, contextualizada e que garanta a aprendizagem significativa dos alunos.

Mas nessa lógica aí, que a gente está... seis projetos durante o ano! E alguém aqui deu conta de algum, totalmente? Eu acho que é muita coisa. A gente quer esse miudinho que tu falas, que é importantíssimo, eu tenho a minha autonomia na sala, mas às vezes com tanta cobrança em pouco tempo... o tempo tão curto, não dá tempo de fazer o que a gente gostaria realmente, que é a questão da aprendizagem significativa. (Tulipa, GF).

A professora Gerbera acrescenta a dificuldade em assumir a identidade de “educador” nessa conjuntura de precarização e intensificação do trabalho docente. Para ela é difícil garantir a aprendizagem significativa com tantas cobranças externas. Aponta para a necessidade do fortalecimento da identidade docente. Para ela, o educador só poderá fazer a diferença se tiver convicção do seu papel, pois ao contrário,

[...]se não tiver a convicção da sua importância, do seu papel, está muito difícil. Porque com toda essa conjuntura que foi falada, a falta de apoio, a falta de ser ouvido, a atenção, falta de acompanhamento dos pais, essa falta de interesse dos alunos, o professor lida com todas essas situações. E como realmente fazer essa diferença se não tiver convicção do seu papel? Porque é muito fácil impor apenas: “Quero dados, quero resultados. A Provinha Brasil está aí, o aluno tem que apresentar dados significativos, tem que apresentar uma avaliação.

Se a gente realmente não entender, não tivermos essa convicção e o entendimento da nossa importância na sala de aula, a gente não vai fazer nada. Agora, com compromisso e responsabilidade, a gente consegue mudar alguma coisa; porque estamos lá, mas nós estamos sós. Aquele professor que está ali na sala de aula, é que está realizando o seu trabalho e fazendo o que acha que dá certo para mostrar resultado, um resultado significativo. E ninguém vem de lá e diz: “Você vai ter que fazer isso, você vai ter que fazer aquilo.” Apresentam as teorias: “É assim, é assim, é assim”.

Professor Girassol, considera que o trabalho docente é um trabalho isolado, cabendo ao professor, somente ao professor, a responsabilidade pelos resultados como ele mesmo pontua: “É, de fato, uma prática muito solitária, essa prática de professor, porque eles jogam lá... tem os pacotes prontos, tem tudo. Mas é você quem tem que se responsabilizar pelos resultados. O tempo todo, você é quem se responsabiliza.” Assim, reflete que tem situações em que ultrapassa o papel do professor, situações em que o professor esgota seu “arsenal” de possibilidades e não consegue atender aquela determinada questão, causando angústia, principalmente pela negação dessa realidade e pela extrema cobrança aos professores, nos *Conselhos de Classe*, pelo bom desempenho dos alunos.

E aí eu fico muito angustiado no *Conselhos de Classe*, quando a gente recebe aquela ficha do conselho, em que tudo é você: “O que você fará para melhorar na próxima unidade? O que você fará?” Porque em certa situação eu já coloquei: “Eu já fiz de tudo, não sei mais o que fazer.” Porque tem situações em que você olha e você já vê que você já esgotou tudo o que você teria condições de melhorar ali na prática, de fazer. E tem situações em que você, só, não tem mais condições. É como se o meu limite fosse até aqui, não tenho mais condições de avançar ou de fazer. (Girassol, GF).

Em suma, a professora Gerbera faz um desabafo enfatizando sobre as condições reais de trabalho no “chão” da sala de aula, com as dificuldades em que se deparam os professores todos os dias no exercício da docência. Tais dificuldades muitas vezes são ignoradas pela equipe de gestão, que exerce uma cobrança contínua sobre os professores, por índices e resultados, que causa muitas vezes uma sensação de impotência e solidão diante da realidade, levando a professora a perder o sono pensando em possibilidades de superar as condições adversas de trabalho e conseguir realizar um trabalho pedagógico de qualidade.

Mas quer saber o que é que acontece? É o professor que está lá no chão da sala de aula, que se depara com aluno que não quer fazer atividade; se depara com aluno, às vezes, agressivo; se depara com adolescente que está revoltado e que você tem que controlar aquela situação para depois você dar aula. E que você tem que apresentar os resultados, porque no final da unidade temos um *Conselhos de Classe* que a coordenadora apresenta as estatísticas de aprovação e reprovação: “Olha, aquele índice está assim e assim.” E quando você olha aquele

índice de reprovação, você também se assusta. Aí, o que é que eu posso fazer? A gente fica com essa angústia. [...]Essa angústia de que às vezes você se sente impotente ou então, o que é que eu posso fazer?

Às vezes, quando estou em casa, durmo pensando nos meus alunos e não consigo dormir. O que é que eu posso fazer? Porque está aqui na minha mão, essa situação está nas minhas mãos. Sou eu quem tenho que fazer diferença na vida desse aluno. Mas eu estou lá. É a Secretaria que está lá do outro lado? São os outros? Não. Eu estou só. Sou eu quem tenho que apresentar esse resultado; sou eu quem tenho que entender o meu papel e a minha responsabilidade. E aí você ter a convicção do que você quer, porque se você não ter, não consegue fazer nada. (Gerbera, GF).

5.18 Comparação do trabalho docente ao trabalho de uma máquina

Diante das falas dos professores quanto à percepção que eles tem sobre seu trabalho nas escolas do campo, percebi que é muito forte no discurso deles a associação do trabalho docente com um trabalho árduo e solitário, o que exige uma dedicação, identificação, convicção e muita responsabilidade para o seu exercício. Dessa forma, questionei o grupo de professores investigados se eles comparavam o trabalho docente ao de uma máquina. No grupo focal, iniciou-se o posicionamento frente a questão com risos coletivos, devido a proposição realizada. As falas apontam para a associação do trabalho docente ao de uma máquina tendo em vista o cumprimento de metas, estabelecimento de padrões e pela “atomação” das rotinas de trabalho. Diferenciam o trabalho docente do trabalho realizado por uma máquina, pelo fato do trabalho docente ser atavessado por sentimentos, confirmando o que preconiza Tradif (2002) ao afirmar que o trabalho docente é caracterizado pelas relações humanas. Os professores em suas falas também pontuam o peso da cobrança pela performance e produtividade, o que tem gerado o sentimento de culpa e precarização da condição docente.

Eu, enquanto professora de classe multisseriada lá no campo, me sinto uma máquina, porque eu preciso ter uma meta e essa meta não pode fugir do padrão que é desejado, porque se fugir do padrão, eu sou culpabilizada. Eu me sinto, tem horas, uma máquina. Eu tenho que chegar na escola, correr contra o tempo, dar todo o conteúdo, passar atividade para casa, porque se não for atividade para casa os pais questionam. Eu me sinto o tempo todo culpada, porque eu fico querendo fazer além do que é o meu papel enquanto professora, resolver o problema do lado de fora da escola; resolver o problema que a cozinheira tem na cozinha; resolver o problema do motorista, porque atrasou, porque o pneu furou, porque aconteceu um imprevisto; você tem que ficar atento porque a criança não chegou, está em cima do horário, para procurar saber, mandar alguém ir lá ver o que foi que houve. Então, você se culpa, você se questiona. E esse fazer, fazer, fazer, correr, correr, correr, tem dias que eu não consigo beber água nem fazer xixi dentro da escola. Chego quinze para as oito, dez para as oito, e saio doze e cinco, doze e dez. (Jasmin, GF).

E o professor não deveria ser comparado com uma máquina, mas estamos nos transformando nisso. O diferencial é que a máquina não tem sentimento, não se culpa, não se angustia. Todo mundo fechando os olhos para tudo, mas não fazendo nada. E o professor no dia-a-dia é que está vendo o que está sentindo na pele. E aí acontece o adoecimento do professor, porque a máquina não tem sentimento, mas o professor que está ali se angustiando, tem momento em que ele cansa. E que você, em muitas vezes, chegou ali no primeiro ano, segundo, está ali com todo o gás para fazer o diferencial. Você vai vendo as coisas não acontecendo, você vai cansando de falar, cansando, cansando. (Rosa, GF).

Sua energia chega um momento que esgota. [...]E é ano após ano, repetindo a mesma coisa. Você ali. Então, chega um momento em que você cansa. Você não consegue mais apagar o incêndio. Então, quando estava se falando aqui dos incêndios, me veio à memória agora isso que a professora me falou lá em Jiquiriçá, que era muito bom o que eu estava fazendo, mas se eu continuasse naquele pique, sozinho, do jeito que eu estava, que eu não ia aguentar. Porque o professor fica sozinho o tempo todo tentando resolver um problema, tentando fazer acontecer, mas chega um momento. (Girassol, GF).

Na atualidade estou me sentindo assim. [...] eu não sei se diante do que está aí posto, se eu quero ser cobrada da forma que... Eu não sei se é legal ser cobrada por alguém que não pensa em Educação, por pessoas que não têm propostas para a Educação, políticas para a Educação. Não sei. Nós sabemos de onde falamos, a partir da nossa realidade. Mas ser cobrada por quem nos culpa pelo resultado de um Ideb – que não é questão de responsabilidade minha, é de toda a comunidade, inclusive dos gestores – e pensa que é só professor que dá conta e não é. Não tem políticas. Por exemplo, não se pensa em questão de política da aprovação, não se tem para a questão de se pensar evasão escolar, não se tem propostas. Não quero ser cobrada por esse povo. Desse jeito aí, não! E não é cobrar, é dialogar, porque todo mundo é responsável pela Educação.

A fala da professora Tulipa, a seguir, revela o sentimento de descaracterização do trabalho docente principalmente pelo alto nível de cobrança por resultados e performatividade de agentes externos ao processo ensino-aprendizagem, como a gestão municipal.

[...] também tem que ser discutido o que é que a gente precisa. Porque nós não estamos sendo ouvidos. E aí a gente fica se angustiando, se angustiando, se consumindo. E aí o cansaço que a colega falou. [...] Porque quando a gente chega para perguntar como é que está, todo mundo sonhando com o dingonbel, dingonbel. É! Todo mundo sonhando com o Natal, já. Férias! Todo mundo agoniado. [...] o cansaço físico e mental é grande, gente. [...]E aí as pessoas não encaram você como ser humano, são professores tarefeiros. [...] E essa questão da máquina, nos veem assim: máquinas de dar resultados quantitativos para que o aluno passe de ano, para [elevar] o gráfico, para que o Ideb seja alto para vim dinheiro para o município. Eu vejo assim. É triste. É um sofrimento, é uma angústia a cada dia. (Tulipa, GF).

A queixa da professora recai sobre o fato de prefeita do município pesquisado, à época da Jornada Pedagógica de 2014, ter feito referência à queda da média do Ideb do município na edição de 2013, quando caiu para 4,3, decrescendo significativamente em relação à edição anterior, de

2011, quando o município alcançou 4.8 pontos. Na fala da gestora, houve uma cobrança explícita aos professores sobre o mau desempenho do município no indicador, atribuindo aos professores total responsabilidade pela queda da média, o que gerou uma grande insatisfação de grande parte do professorado municipal, como se pode exemplificar nas falas seguintes:

[...] Porque se quem cobrou, jogou a culpa nos professores, tivesse noção do que estava falando, não tinha culpado os professores, tinha chamado para conversar [...] Porque a pessoa que culpou os professores, culpou só por conta da prova. E todo o resto? Não tem noção do que se trata. Eu vou me sentir cobrada em uma situação dessa? Eu sei o que eu faço, gente. Nós sabemos o que nós fazemos. Nós não estamos na sala de aula brincando, não! (Orquídea, GF).

Mobilizou de forma tão forte que manda um professor de outra cidade, um palestrante, para vir falar de avaliação, que as avaliações são o resultado das nossas ações. Sim. Mas como a gente se avalia e não se angustia se a todo o momento a gente é culpabilizado? O resultado que tem aí do Ideb, a culpa é dos professores? (Jasmin, GF).

O caso gerou grande repercussão municipal, sendo matéria de programa de rádio, indignando os professores e o seu Sindicato, que emitiu uma nota de repúdio às declarações feitas pela gestora.

E por fim, diante do contexto de culpabilização e responsabilização por resultados, a professora Orquídea desabafa questionando como ser responsável por resultados diante das condições de precarização e intensificação de trabalho que eles vivem. Apesar de tudo, acaba por se responsabilizar e assumir função para além da docência.

Nós nos culpamos pela responsabilidade e compromisso que nós temos enquanto professores. Lá na escola também nós temos problemas de crianças que nove horas da manhã está pedindo para lavar a mão. E você pergunta: “Você comeu o que hoje?” “Tomei café e comi uma bolacha”. Então, você vai deixar isso? Mesmo sabendo que esse não é o nosso papel? Mesmo sabendo que não é um problema de dentro da escola, é um problema externo? Mas vai deixar aquela criança com fome? Não. Você vai tentar resolver todos aqueles problemas, do botijão, de tudo dentro daquele espaço em que você está. Agora, eu faço o que eu consigo fazer. Se eu conseguir fazer atividade, eu planejo, deu certo, deu tempo fazer. Mas se acontece um problema externo que a gente vai ter que resolver lá na escola, eu consigo dividir os problemas com [a colega professora que atua na escola]... Mas quantas vezes a gente sai lá da sala, eu e ela deixamos os meninos lá para o motorista olhar, porque precisamos resolver um outro problema que aconteceu. (Orquídea, GF).

A referida professora ainda pontua que não admite tanta cobrança sem que a gestão municipal garanta as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça.

[...] eu não quero ser cobrada. [...] Se você não tem apoio, se você não tem suporte, você vai ter que moral para cobrar? [...] Eu não vou dizer que ninguém sabe o que está acontecendo lá, porque todo mundo sabe. “Não é minha obrigação resolver um problema de um gás que acabou, mas eu estou lá, eu não vou deixar o gás acabar e deixar o aluno sem merenda.” Quem está na escola é quem acaba resolvendo tudo. Mas tem incêndio que a gente tem que apagar, não tem jeito. (Orquídea, GF).

5.19 Condições de trabalho e adoecimento do professor

As falas dos professores sobre o trabalho docente e sobre as condições de trabalho vai conduzindo a problematizar essa questão no processo de investigação. Os processos de regulação revelados pelos professores, marcados pela cobrança, comando, responsabilização, controle, culpabilização, desrespeito à própria condição docente, a perda de identidade; e uma rotina de trabalho intensa e precária, vai, segundo as falas abaixo, levando os professores ao estado de adoecimento.

O ponto principal é a falta de respeito para com o professor. [...] Porque a gente tem que lutar pelo direito a ter direito. [...] É a questão das cobranças que são inúmeras, a questão da falta de respeito está aí. Essa questão do adoecimento é notório. [...] Então, que responsabilidade estão tendo com a educação? Então, isso deixa a gente angustiado, porque a gente está pensando na educação que está lá, que recebe tudo nas caixas dos peitos para dar conta. Então, essa cobrança no dia a dia, essa ação-reflexão-ação que não tem, ninguém dialoga com a gente para estar nos ajudando. A gente se sente sozinho. Na solidão, realmente. Por exemplo, eu falo do meu lugar: vinte anos e não me deram licença. Por que não deram? Por que não deram licença ao professor? Professor tem que adoecer para pedir licença para cuidar da saúde. Mas essa angústia minha foi o que me levou a pedir um atestado de uma semana para justamente eu não adoecer. Eu não quero licença para cuidar de saúde. Eu quero licença para gozar dos meus direitos, descansar realmente. [...] Porque a gente fica estafada, a gente se cobra o tempo todo e não tem ser humano que aguente, não. Ainda mais com o desdém do poder. Com o desdém. Porque como eu disse à Secretária, ela está empurrando a educação com a barriga. [...] Isso angustia, não tem professor que não adoeca. [...] Porque a gente fica assim: ação, reflexão, ação. E nessa minha auto-avaliação eu não sou apoiada para agir de outra forma. E aí pronto: fica a ação, reflexão pela ação. Refletindo, refletindo, a gente já está cansada de refletir. Porque a gente propõe e não tem apoio. Porque o professor é ser humano e às vezes o médico sente dor, ele não dá conta até dele próprio. Professor também. A gente lida com inúmeras situações. A gente não para nem para se cuidar. E aí quando eu falo de precarização, até a licença, que é um direito nosso, é negada. Eu estava lendo até hoje sobre a questão disso aqui: os batimentos das pálpebras. E eu estava assim, isso aqui nos lábios. Eu pedi um atestado, fui, pedi um atestado de uma semana justamente por isso. O médico disse: “Você pode dar um derrame facial.” Porque você vai se angustiar com as coisas, você tem sua vida pessoal e a questão do profissional. E aí as pessoas não encaram você como ser humano, são professores tarefeiros. (Tulipa, GF).

E assim gente, nessa questão de fatores que provocam o adoecimento dos professores, quem leciona no campo ainda tem um agravante, porque o desrespeito é tão grande que nem as estradas concertam. Eu estou sofrendo de coluna, quer dizer, até ir para a [escola]. Eu não

sentia dores nas costas. E eu estou sentindo dores nas costas por conta das estradas esburacadas. Nesse mínimo respeito pelo cachorro professor que passa aqui todo dia, vamos ao menos fazer uma estrada boa. [...] É um sacolejo... A gente sai 7h e pouco de casa para chegar 8h na escola. Então, é quase uma hora em um carro. Balança para cá, balança para lá, aí você chega todo balançado na escola. Quando volta, sai meio dia. Eu descobri que eu estava com um lado mais preto que o outro [risos], porque o sol me queimou todo. O sol me queimou todo de um lado e eu não tinha observado isso. Foi meu filho que disse em casa: “Oh, meu pai, seu braço está mais preto.” E aí eu fui comparar e estava mesmo, eu não tinha percebido que o lado do sol... Porque até isso a gente as vezes não presta atenção no cotidiano. Então, são questões que você enfrenta no dia-a-dia, as condições de trabalho. [...] Aí vem a condição emocional, em que o tempo todo você é ali atingido, emocionalmente falando. Porque você tem um aluno que você não consegue dar conta, é um aluno especial que está na sala e você não sabe o que fazer. É um aluno disso, aluno daquilo e daquilo outro. Você pede, pede, pede, a ajuda não chega. E você fica ali se angustiando. Então, nisso o seu emocional vai ficando abalado, o tempo todo você vai ficando abalado com essas questões todas e vai desencadeando problemas a longo prazo que muitas das vezes podem ser sérios. (Girassol, GF).

[...] Um dia desses eu me senti mal numa sexta-feira em que eu fui parar no hospital, a dor da nuca para o braço. Por que eu me senti mal? Porque eu fiquei tensa a manhã inteira. Tem conteúdo para dar, vem mini-teste, o transporte atrasou e tem que dar conta; e eu não posso sair na hora do recreio, porque aquele aluno que está com dificuldade está no 3º. ano, mas não adquiriu a habilidade de leitura e escrita, precisa desenvolver para poder fazer uma prova e ter êxito. Então, isso tudo, a gente virou máquina. E o contexto das classes multisseriadas, principalmente? (Jasmin, GF).

[...] eu fui para minha mastologista e eu estou com um nódulo, mas graças a Deus é benigno. E ele disse: “Não se aborreça.” Porque ela disse que o que causa as doenças que o povo chama de ‘doença ruim’ é justamente isso. As células vão morrendo e desencadeando um câncer. Então, eu não quero mais [...] Justamente por isso que eu não vou mais me matar, entendeu? Eu vou fazer aquilo que está no meu alcance e aquilo que os meus alunos aprendem. É isso que eu vou fazer. [...] Sim, mas se você estiver se sentindo angustiada, você vai apagar incêndio até quando? Você tem que chegar para alguém e falar. Ah, minha filha, sofrer assim, não dá, não! (Margarida, GF).

5.20 Síntese do capítulo

Os dados analisados vão apontados para processos de regulação, intensificação e precarização do trabalho docente. Ao falarem suas percepções sobre o trabalho dos professores que atuam nas escolas do campo, os professores investigados enfatizam, no conjunto das respostas obtidas nas diferentes técnicas de pesquisa (questionário, entrevista e grupo focal), elementos para pensar os processos de regulação do trabalho docente e da gestão do pedagógico. Termos como *comando*, *cobrança*, *responsabilização por resultados*, *solidão*, *desrespeito*, *adoecimento*, *culpabilização*, *falta de condições de trabalho*, dentre outros, constituíram os termos mais

recorrentes e associados ao trabalho do professor. Os professores também fazem críticas ao desrespeito do saber do professor e da influência dos especialistas na condução e determinação do trabalho pedagógico que o coloca na condição de um mero tarefeiro e executor de procedimentos; à falta de processos formativos que deem conta das demandas do cotidiano de seu trabalho; e à falta de um acompanhamento pedagógico por parte da gestão municipal e da gestão da escola. Esses fatores, segundo os professores, geram muita angústia, afetando o seu emocional, como também, tem contribuído para o adoecimento do professor e falta de perspectivas deles diante da profissão.

Destaco aqui também a dificuldade de exercer a docência no contexto das CM que, por falta de uma política pública específica e pelas condições de trabalho singulares deste contexto, acabam sendo esquecidas pela gestão municipal. A falta de apoio pedagógico aos professores que lá atuam, torna o trabalho docente cada vez mais precarizado e intensificado, fazendo com que os docentes recorram aos seus saberes tácitos e experienciais para dar conta da dinâmica da multisserie. Verifiquei que existe muita cobrança aos professores das CM, sem que haja um olhar específico da gestão municipal para esse contexto, como expressam as falas abaixo:

É bem essa questão, que o “x” da questão é o professor ser ouvido, porque falando a gente já está, a gente sempre externaliza quais são os problemas. Os problemas são conhecidos por eles que estão lá. Se você for perguntar a Secretária de Educação, será que ela não tem noção de como funcionam as classes multisseriadas? Nas formações que a gente vai, o tanto que a gente fala do que precisa, todo mundo já sabe do que precisa. Mas o que está faltando fazer é acontecer. [...] O que eu ia comentar era justamente isso. [A colega] comentou: está há três anos em classe multisseriada. Eu também. E a gente já está tendo noção dos problemas. [...] e nada está sendo feito. (Rosa, GF).

Porém, apesar dessas questões, os professores investigados veem os professores que trabalham nas escolas do campo como fortes, determinados e resilientes diante das dificuldades encontradas e que apostam no sucesso escolar dos alunos do campo e lutam pela qualidade da educação destinada aos povos do campo. Os professores empenham-se, fazem o melhor que podem diante de algumas limitações e condicionantes externos como falta de formação e recursos para fazer um trabalho pedagógico com mais qualidade, porém a prática ainda continua fora da realidade campesina. Veem como um trabalho desafiador, pois para além das questões de ordem pedagógica, precisa exercer seu papel social e político despertando nos alunos a força para lutar por direitos iguais sem deixar suas especificidades campesinas serem ignoradas ou desrespeitadas. Veem os professores participando de vários cursos e tentam desenvolver seu trabalho de acordo com a realidade dos alunos do campo. Ele deve ser um *mediador* e *articulador* do conhecimento e

não apenas aquele que detém a informação e transmite de forma mecânica aos alunos. Ele deve atuar como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos. Deve atuar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola e pensar no *currículo* de forma diferenciada, integrando o conhecimento acadêmico aos saberes da comunidade e dos próprios estudantes. Enfim, um intelectual crítico e orgânico, cujo seu trabalho caminha na direção da transformação social das condições de vida no campo.

CAPÍTULO 6: GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO CAMPO E FORMAS DE REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

6.1 Notas introdutórias

Os dados obtidos no processo de investigação foram indicando que os professores estão sob influência de diferentes políticas, formas, níveis e fontes de regulação educacional. Apontaram, também, que os professores do campo são submetidos a processos de regulação da gestão do trabalho pedagógico a partir de alguns mecanismos como: o Índice-Guia, as avaliações externas, a formação, o currículo. Foi identificada também uma regulação de cunho profissional (o que significa?) e um sentimento de auto-responsabilização dos alunos pelo desempenho das avaliações externas, em virtude da vinculação dos resultados dessas avaliações no financiamento e recursos destinados à escola. Os dados também trouxeram elementos para pensar a influência e rebatimentos dos processos de regulação na autonomia docente, na questão da qualidade da educação e na intensificação e precarização do trabalho docente.

6.2 Regulação pelo *Índice Guia*

Como já pontuei, em 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SEC) do município estudado adotou uma política local de regulação, de cariz gerencialista, intitulada *A organização da Escola como Ambiente de Aprendizagem*, que teve como objetivo organizar as escolas para estarem em consonância com as determinações do MEC, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas do Município (PAR). Dentre as preocupações dessa política estavam: os índices de aprovação e reprovação escolar do município, o aumentada eficiência e eficácia da gestão escolar, o aumentada média do Ideb e o foco na gestão do trabalho pedagógico do professor, buscando associar seu desempenho ao seu plano de carreira. Portanto, tratou-se de uma política de regulação e responsabilização do trabalho docente.

Para sua implementação foi contratada uma consultoria pedagógica privada (Mares Guia e Rennó Consultores Ltda) e foi construído um contrato de gestão denominado *Compromisso de Gestão entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola no ano de 2011*, estabelecendo projeções de metas e ações para os anos de 2012 e 2013 em diversos aspectos, dentre os quais aqui destaco: a prática pedagógica dos professores, os processos de formação continuada em consonância com os cursos ofertados pelo MEC, o desempenho nas avaliações externas, o aumentada média do Ideb, a profissionalização da gestão escolar, etc.

Para tanto, foram estabelecidas nesse contrato de gestão algumas ações para atender as metas estabelecidas, como: monitoramento contínuo da prática pedagógica dos professores e de sua formação, monitoramento do desempenho dos professores nas avaliações externas, avaliação bimestral do desempenho dos dirigentes escolares e dos professores, gestão das informações na escola por meio do painel anexado em cada escola, implementação do Sistema Gerencial de Informações da Escola, implementação da Caderneta Pedagógica, do Portfólio do Professor, através da metodologia denominada *Índice-Guia*, uma das ferramentas de gestão que faz parte do *Compromisso de Gestão das escolas*. No Quadro 26 ilustra-se como foi organizado o contrato de gestão entre a SME e a escola tendo como eixo a escola e aprendizagem.

Quadro 26 – Contrato de gestão entre a SEC e as escolas do campo

Compromisso de Gestão entre a SME e a Escola - Ano: 2011		Eixo 1: Foco da escola na aprendizagem
Ação 01	Descrição da ação por âmbito de atuação	
	Secretaria Municipal de Educação	Escola

Estabelecer um planejamento e um monitoramento contínuos da prática pedagógica.	<p>Realiza ou elabora:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Curso sobre "A organização da escola como um ambiente de aprendizagem, com a participação de todos educadores da rede municipal. 2. Programa de formação continuada dos diretores e vice-diretores das escolas municipais, para a organização da escola como ambiente de aprendizagem". 3. Programa de formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais, para a organização da escola como ambiente de aprendizagem". 4. Programa de formação continuada dos professores (Língua Portuguesa e Matemática), coordenado e executado por professores e coordenadores pedagógicos de referência da própria rede municipal, no sentido de otimizar as ações propostas pelo GESTAR e pelo PROLETRAMENTO) 5. Acompanhamento pedagógico das unidades escolares. 6. Coordenação da elaboração, implementação e verificação do "Compromisso de Gestão" entre a SME e cada escola. 7. Avaliação processual, bimestral dos desempenhos dos gestores, dos professores e das escolas, utilizando o Índice GUIA, envolvendo as escolas, com base nas diretrizes e nos instrumentos metodológicos de monitoramento das práticas docentes 8. Apresentação de modelo de referência, e define com as escolas os instrumentos metodológicos de planejamento das ações da Coordenação Pedagógica das unidades de ensino, denominado de Portfólio da Coordenação Pedagógica, e faz a capacitação dos coordenadores para o uso da metodologia. 9. Apresentação de modelo de referência, e define com as escolas a aplicação do Portfólio do Professor, de uso semanal, para o planejamento de aulas (descritores curriculares, recursos didáticos, sequências didáticas), avaliação da aprendizagem dos alunos e observações sobre o desempenho. 10. Apresentação de modelo de referência, e define com as escolas a aplicação do Plano Anual de Curso do Professor, a matriz metodológica de referência para a elaboração dos portfólios semanais dos professores. 11. Projeto Professor de Referência: seleção e capacitação continuada de professores que demonstram grande habilidade para a gestão da sala de aula e para trabalharem com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esses professores poderão ter ampliação temporária de sua carga horária e, no turno reverso àquele em que já trabalhavam, atuarão nas salas de aula como tutores de outros professores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Monitoramento da prática dos cursos oferecidos pela SME, garantindo o envolvimento de todos. 2. Participação nos cursos de formação de gestores. 3. Participação nos cursos de formação. 4. Formação de grupos de estudos. 5. Acompanhamento feito pelo coordenador pedagógico nas salas de aula. 6. Garantir a participação do corpo escolar na elaboração do Compromisso de Gestão. 7. Aplicação do Índice Guia. 8. Sim 9. Acompanhamento do Portfólio como instrumento de acompanhamento pedagógico. 10. Acompanhamento do Plano Anual de Curso. 11. Construção coletiva
---	--	--

Fonte: PPP do Núcleo Escolar estudado(2012).

Diante de todos os mecanismos e instrumentos dessa política de regulação, destaco a ferramenta denominada *Índice-Guia*, pelo seu papel no controle e monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Em relação à regulação promovida pelo *Índice-Guia* os professores pesquisados destacaram a forma impositiva com que essa política foi apresentada, bem como a postura desrespeitosa do seu idealizador com a classe docente do município, como destacou a fala do colaborador Professor Girassol, durante o grupo focal (GF): "Agora, a forma como foi colocado... E até no dia que o homem foi apresentar, o homem foi muito grosso. Ele tratou os professores com tanta grosseria. [...] Então, já criou antipatia desde a apresentação, porque começou a apresentar e aí já esculhambou todo mundo".

Figuras 7 e 8 – Ficha de composição do Índice-Guia

ASSUNTO: GESTÃO ESCOLAR E DA SALA DE AULA (A escola analiticamente considerada como variável independente) ÍNDICE GUIA: PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM Nota da escola = IQSA (0 a 30 pontos) + IQGE (0 a 30 pontos) = Y (qualquer valor de 0 a 60 pontos) / 60 (o máximo de pontos possíveis) (valor final, de 0 a 1: tanto melhor quanto mais próximo de 1,0) Escala de Desempenho (aplicável ao IQSA e ao IQGE, em separado, e à escola como um todo): MC: 0 a 0,3 ; C: > 0,3 a < 0,5; I: 0,5 a < 0,6; S: 0,6 a < 0,75; MB: 0,75 a < 0,9; E: 0,9 a 1,0 (Muito Crítico) (Crítico) (Intermediário) (Suficiente) (Muito Bom) (Excelente)						
Indicador	valor do Indicador	Escala de Medida do Indicador (Decomposição analítica do indicador)				Nota
		(A)	(B)	(C)	(D)	
1. Os alunos são incentivados, desenvolvem e finalizam produtos, constroem e consolidam conhecimentos e habilidades.	Banda de valor: 0 a 10 pontos	Os alunos fazem, e o dever casa corrigido em sala de aula, todos os dias por meio de arguição em um painel de debates entre eles; assim eles aprendem a construir e a ouvir argumentos em situação de diálogo.	Os alunos leem, segundo a sua série, um livro por mês, no caso de Língua Portuguesa. Nos casos das demais disciplinas, eles leem textos selecionados.	Os alunos de 7 anos e mais de idade escrevem pelo menos uma redação por semana realizando a reescrita, na escola, em quaisquer disciplinas, fazem cálculos e são instigados a conhecer opções e fazer escolhas, operando com hipóteses.	Os alunos participam de trabalho em grupo e de debates em sala de aula, pelo menos duas vezes por semana, e assim aprendem a construir e a ouvir argumentos em situação de diálogo.	
		[Todo dia é dia de resolução de problemas.] [0 a 4 pontos]	[Todo dia é dia de leitura.] [0 a 2 pontos]	[Todo dia é dia de escrita.] [0 a 2 pontos]	[Todo dia é dia de dialogar e de aprender a argumentar.] [0 a 2 pontos]	
2. Os professores elaboram e utilizam semanalmente em sala de aula o portfólio do professor, tendo como referência o seu plano anual de curso.	Banda de valor: 0 a 8 pontos	Os docentes planejam e descrevem os objetivos de aprendizagem sob a forma analítica de competências, conteúdos e habilidades, focalizam a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e o desenvolvimento de novas aprendizagens.	Os docentes experimentam situações didáticas de aprendizagem e avaliam seus impactos na sala de aula, com ênfase no desenvolvimento e finalização de tarefas pelos alunos (conhecer e saber fazer).	A avaliação das aprendizagens dos alunos é efetuada pelos docentes em tempo real, por semana, e os professores adotam flexivelmente estratégias de ensino e fazem recomendações aos seus alunos, caso a caso.	O currículo prometido pelo professor aos alunos é cumprido em sala de aula.	
		[0 a 2 pontos]	[0 a 2 pontos]	[0 a 2 pontos]	[0 a 2 pontos]	

3. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos avançados incentivados e todos os alunos são desafiados à participação em projetos de formação integral.	Banda de valor: 0 a 8 pontos	(A) Os professores identificam tanto os alunos com dificuldades de aprendizagem quanto os alunos avançados, e planejam situações didáticas de aprendizagem específicas para esses dois grupos.	(B) A recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem é semanal; (eles recebem educação suplementar no turno reverso) e os professores aferem o progresso individual de cada aluno desse grupo.	(C) Os professores sabem operar com habilidades de mais alta ordem, os alunos avançados são orientados especificamente estimulados, e atuam como monitores na sala de aula.	(D) Os gestores e os docentes organizam atividades de enriquecimento curricular, os projetos selecionados incentivam o protagonismo e fazem sentidos para os alunos, e essa atividade tem impacto na formação dos estudantes.	
		[0 a 1 ponto]	[0 a 3 pontos]	[0 a 2 pontos]	[0 a 2 pontos]	
4. Os resultados das avaliações externas do desempenho e das avaliações bimestrais internas da aprendizagem dos alunos são analisados pelos gestores, professores e alunos, e as famílias dos estudantes são informadas.	Banda de valor: 0 a 4 pontos	(A) Os resultados do IDEB, da Prova Brasil e de avaliação externa própria são analisados pela equipe diretiva da escola, pelos docentes e pelo Conselho Escolar; a equipe diretiva e os docentes propõem e aprovam as metas de desempenhos médios e por nível da escala de proficiência utilizada, que a escola deverá alcançar, por série - ou ano - e por disciplina avaliada.	(B) Os resultados das avaliações processuais internas bimestrais da aprendizagem dos alunos são analisados pelos docentes e apresentadas aos alunos; juntos, por classe, os alunos e os docentes propõem e se empenham para realizar as metas definidas para o bimestre seguinte. Os resultados observados e as metas projetadas são expostos graficamente nas salas de aulas.	(C) Os resultados observados das avaliações e as metas bimestrais formuladas pelos alunos e pelos professores são apresentados bimestralmente aos pais dos alunos de cada classe, em pequenas reuniões.		
		[0 a 1 ponto]	[0 a 2 pontos]	[0 a 1 ponto]		
		IQSA = 0 a 30 = Y' / 30		Total de pontos alcançados:		

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

Os colaboradores da pesquisa pontuaram que o *Índice-Guia* transformou o professor num executor de tarefas, pois a referida política situava-se nos processos de regulação em torno do trabalho docente que acabava por reduzir o professor a “um simples tarefairo” (Girassol, GF). Nesse sentido, o referido professor destacou em sua fala que nunca viu uma proposta mais cruel contra o professor do que o *Índice-Guia*, já que, “[...] anulava o papel do professor, anulava o fazer pedagógico do professor, a identidade do professor. [...] Até hoje eu não vi nada semelhante”. Nesse mesmo sentido, a professora Tulipa declara que a política do *Índice-Guia* fez com que ela se

sentisse como numa “fábrica”, justamente pela alta carga de cobrança em torno da performance e produtividade do trabalho docente, como também pela geração da intensificação e sobrecarga de trabalho, para atender aos quesitos e cobranças colocados por esse índice. A professora reclama da exigência constante de preenchimento de relatórios e fichas pelo professor. Este aspecto é também destacado pelo professor Girassol em sua fala, ao situar como era (agora já não é? Esses requisitos já não acontecem? A ação dos professores foi pertinente para anular esses procedimentos?) a vida do docente no contexto dessa política:

A vida do professor... Era aquele negócio... Chegou a um ponto, gente, do relatório da caderneta, o parecer... porque nessa época era por unidade, pegaram um modelo de uma professora que conseguiu fazer dentro do que era esperado, do padrão, escanearam aquele negócio e juntaram os professores todos para mostrar: “É assim que faz!” Foi! Um horror! (Girassol, GF).

Na fala dos professores a regulação promovida pelo *Índice Guia* estava estritamente relacionada à cobrança, controle e fiscalização do trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas pelos professores. Para tanto, esse índice ancorava-se em alguns instrumentos de regulação do trabalho pedagógico, como:

- ✓ **Planejamento geral do sistema e a trindade pedagógica da escola (articulação entre o Projeto Pedagógico da escola, o Plano de Curso Anual do professor e o Portfólio do professor)**, constituindo um compromisso de gestão entre a esfera mais ampla do sistema de ensino, a Secretaria, e as escolas. Estes instrumentos procuravam assegurar que a escola elaborasse e implementasse o seu projeto pedagógico articulado com o pacto de gestão assumido com a Secretaria, como ações coletivas; e, no plano das responsabilidades individualizadas, aos professores incumbiu-os de propor e implementar o Plano Anual de Curso e o Portfólio para o registro e a análise semanais da aprendizagem dos alunos e da qualidade das práticas pedagógicas do docente; assim como incumbiu ao coordenador pedagógico a aplicação do Portfólio da coordenação. Segundo o idealizador do *Índice Guia*, essa é a denominada *trindade virtuosa* que desenha a identidade pedagógica e cultural da escola e a sua organização e funcionamento como um ambiente de aprendizagem. É o que mais importa! Esse aspecto da política revela seu cunho gerencial.

- ✓ **Plano de Curso do Professor.** Foi exigido de cada professor um *Plano de Curso* individual que servisse como uma “bússola” para orientar a gestão de seu trabalho

pedagógico. Esse plano tinha que ser aprovado pela direção da escola e era monitorado por um instrumento de acompanhamento semanal contínuo, visando a boa execução desse plano. O professor nessa lógica deve ser autorizado a lecionar por mérito, seu trabalho tem que ser publicizado e ser constantemente avaliado.

Figura 9 – Índice Guia: Modelo de referência para elaboração do Plano Anual de Curso

Quadro 1: Modelo de referência para a elaboração do Plano Anual de Curso do Professor

O ano letivo e os bimestres	Objetivos de Aprendizagem: Descritores Curriculares (o que os alunos precisam conhecer e saber fazer ao longo da escolaridade por disciplina e série, ou a proficiência dos alunos)				Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos	Avaliação do Aluno A= Avançado B= Suficiente C= Básico D= Crítico
	Competências	Conteúdos	Habilidades	Habilidades de Alta Ordem		
Primeira unidade	A B C	I I; II I; II; III	A.1;A.2;A.3 B.1; B.2 C.1; C.2	A.a B.a C.a; C.b		
Segunda unidade						
Terceira unidade						
Quarta unidade						

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

- ✓ **Portfólio do Professor.** Instrumento construído com base no indicador *QAIT*, constituído por quatro elementos considerados indispensáveis pela política *A organização da escola como um ambiente de aprendizagem* para garantir uma sala de aula eficaz, quais sejam: Qualidade da instrução (Q: qualidade); Níveis de instrução adequados às necessidades dos alunos (A: adequação); Incentivos para os alunos (I: incentivo); e Tempo apropriado para o aprendizado (T: tempo). Através desse instrumento, os professores deverão fazer o acompanhamento minucioso e detalhado de sua ação pedagógica e do impacto de sua ação pedagógica no desempenho dos alunos.

Figura 10 – Índice Guia: Modelo de referência para elaboração do Portfólio do Professor

A organização da escola como um ambiente de aprendizagem

Quadro 2: Modelo de referência para a elaboração do Portfólio do Professor (para o registro semanal descritivo e analítico das práticas pedagógicas do docente e das aprendizagens dos alunos) ===>

O mês e as semanas letivas	Objetivos de Aprendizagem: Descritores Curriculares (o que os alunos precisam conhecer e saber fazer ao longo da escolaridade por disciplina e série, ou a proficiência dos alunos)				Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos	Observações sobre os temas e as exposições do professor (tempo de duração, sequência)
	Competências	Conteúdos	Habilidades	Habilidades de Alta Ordem		
Primeira semana	A	I	A.1			
Segunda semana	A B	I; II II	A.2 B.1			
Terceira semana	A B	II III	A.2 B.1	A.a		
Quarta semana	B C	III I; II; III; IV	B.2 C.1	A.a; B.a C.a		

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

Figura 11– Índice Guia: Modelo de referência para elaboração do Portfólio do Professor (Continuação)

A organização da escola como um ambiente de aprendizagem

Quadro 2: Modelo de referência para a elaboração do Portfólio do Professor (para o registro semanal descritivo e analítico das práticas pedagógicas do docente e das aprendizagens dos alunos)

Descritores em Ação: Situações de Aprendizagem (práticas pedagógicas)						Avaliação do Aluno A= avançado B= Suficiente C= Básico D= Crítico		Notas e recomendações do professor
Nomes dos alunos	Fez o dever casa:	Participou de painel de correção do dever de casa	Participou de Grupo de Discussão em sala	Consolidação pelo Professor: Verificação dos Objetivos	Aluno fez redação em sala de aula:	Auto-avaliação do aluno	Avaliação do aluno pelo professor	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

- ✓ **Portfólio da Coordenação Pedagógica.** Este instrumento deverá assegurar os registros sobre os “produtos” realizados pelo professor, como o Portfólio do Professor, e os resultados da ação do professor em sala de aula, por meio do acompanhamento do progresso dos alunos, por classe.

Figura 12 – Índice Guia: Portfólio do Coordenador

O Portfólio do Coordenador Pedagógico (Frente) Orientação e formação continuada semanal					
Nome do Professor	Dia e Hora do Módulo de Atendimento	1. Observações sobre o Portfólio do Professor (elaborado para ser aplicado na semana seguinte à data do Módulo)			
		1.1) Descritores Curriculares	1.2) Seleção de Recursos Didáticos	1.3) Sequências Didáticas	Observações Gerais
1.					
2.					

O Portfólio do Coordenador Pedagógico (Verso) Orientação e formação continuada semanal					
Nome do Professor	2. Observações sobre a qualidade da aplicação do Portfólio do Professor na semana anterior				
	Dever de Casa (passado e corrigido?)	Usou os recursos didáticos?	Alunos produziram 3 textos em sala de aula?	Alunos participaram de GTs e de debates?	Alunos com dificuldades receberam que atendimento?
1.					
2.					

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

Figura 13 – Índice Guia: Portfólio do Coordenador (Continuação)

O Portfólio do Coordenador Pedagógico (2a. folha) Orientação e formação continuada semanal					
Classe	3. Visita do Coordenador Pedagógico às Salas de Aula				
	Qualidade e tempo da exposição do professor	Uso de recursos didáticos	Sequências didáticas	Capacidade de trabalhar com diferentes ritmos de aprendizagem	Disciplina, comprometimento e expectativas dos alunos
Classe:					
Professor:					
Classe:					
Professor:					

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

Figura 14 – Índice Guia: Instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno

A organização da escola como um ambiente de aprendizagem

Quadro 3: Para avaliar a aprendizagem do aluno

O que deve ser avaliado	Pontuação	Categoria
1. Pontualidade e assiduidade	0,5	Atitudinal: Responsabilidade
2. Cumprimento das tarefas escolares “para casa”	1	Atitudinal: Responsabilidade
3. Organização dos cadernos e do material didático	0,5	Procedimental: Auto-disciplina
4. Interação e capacidade de diálogo com os professores	0,5	Atitudinal: Ética e Sociabilidade
5. Interação e capacidade de diálogo com os colegas	0,5	Atitudinal: Ética e Sociabilidade
6. Esforço e valorização do esforço para aprender	1	Atitudinal: Auto-disciplina
7. Interesse intelectual investigativo	1	Cognitivo
8. Desempenho na correção do “para casa” em sala	2	Cognitivo
9. Desempenho em “grupos de trabalho” em sala	1	Cognitivo
10. Capacidade para finalizar tarefas em sala de aula	1	Cognitivo
11. Qualidade do(s) trabalho(s) individual(is)	1	Cognitivo
12. Prova mensal	2	Cognitivo
13. Prova bimestral	7	Cognitivo
14. Capacidade para cooperar e valorizar a cooperação	1	Atitudinal: Ética e Sociabilidade
15. Domínio de destrezas tecnológicas	0,5	Procedimental: Técnica
16. Capacidade comunicativa: clareza e estética	0,5	Procedimental: Uso da linguagem
17. Interesse, conhecimento e habilidade artística	1	Cognitivo e atitudinal: Estética
18. Compreensão e adesão aos valores da ética da escola	1	Atitudinal: Ética e sociabilidade
19. Geral: domínio da norma culta da disciplina	2	Cognitivo
Total de pontos por bimestre		25

Fonte: Direção Escolar do Núcleo pesquisado.

Aqui debruçarei sobre os instrumentos que tem vinculação mais direta com a regulação do trabalho pedagógico do professor: a **Caderneta Pedagógica** e o **Portfólio do Professor**.

A **Caderneta Pedagógica** é organizada de forma que os professores pudessem acompanhar cotidianamente as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos a partir da matriz de referência criada pela Secretaria Municipal de Educação, com base na matriz de referência das avaliações externas, sintetizando-as neste instrumento. Segundo Bonamino (s/d, p. 1), o termo **matriz de referência** é utilizado “especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem *o que* e *o quanto* o aluno realiza no contexto da avaliação”. Portanto, havia uma exigência e monitoramento das habilidades e competências trabalhadas pelos professores a fim de verificar se estas estavam em consonância com a **matriz de referência** das avaliações externas. Como bem pontua o Professor Girassol,

Porque a gente tinha lá, inclusive numerado [...] as competências e as habilidades que o menino tinha que desenvolver. A gente ia marcando ali. Inclusive, no Diário de Classe vem as habilidades que a gente tem que ir marcando ali, o que o menino vai desenvolvendo, a gente está ali marcando. Esse Diário de Classe com competências e habilidades, e até o Plano de Aula com competências e habilidades, a gente passou a usar depois de Mares Guia. (Girassol, entrevista).

A **Caderneta** também continha uma associação direta com outro instrumento de regulação denominado de **Portfólio do Professor**, sendo que este continha 40 **matrizes de referências**, sendo seu preenchimento semanal obrigatório. Além disso, o **Portfólio do Professor** trazia um espaço para produção de relatórios e sínteses do desempenho a ser produzido pelos docentes, com a periodicidade mensal, o que contribuía grandemente para a intensificação do trabalho docente, como bem explicita a Professora Jasmin (anonimato?) em sua fala:

Então, você preenchia formulários, mais formulários; formulários e mais formulários. Era uma coisa cansativa e que depois aqueles dados todos, aquelas páginas e mais páginas de formulários, de questionário, aquelas habilidades que você marcava, aqueles dados não eram tabulados. Então, esse Índice-Guia, no meu conceito, era mais trabalho para o professor e menos avaliação do trabalho docente (Jasmin, entrevista).

O **Portfólio** contribuía para engessar e controlar a prática do professor a partir de um modelo estabelecido pelo *Índice-Guia*, como afirma o Professor Girassol F:

Então, o que acontecia é que esse Portfólio do coordenador... em alguns momentos eu modificava minha prática, porque não dava, e quando eu ia preencher, ela preenchia e colocava lá: não, não, não [correspondia ao que estava no meu portfólio]. No final, o professor ainda tinha que assinar aquele negócio. Tinha que dar para o professor assinar. Tipo uma declaração: declaro que eu fiz a aula desse jeito e desse jeito (GF).

6.2.1 O *Índice Guia* e os processos de regulação do trabalho pedagógico

O *Índice-Guia* também foi uma forma de regular a gestão do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula. Havia um monitoramento e cobrança intensa sobre o trabalho do professor, através de um acompanhamento intensificado que partia da gestão da educação municipal, dos supervisores, dos coordenadores até chegar à ponta, ou seja, às escolas e aos professores. Como destacou professora Gerbera, havia uma cobrança por uma gestão de excelência e competência gerencial na forma de gestar a equipe pedagógica:

Esse acompanhamento era mais intensificado. Tínhamos os supervisores e os coordenadores. Tanto o supervisor cobrava do coordenador, como o coordenador também cobrava do professor. E tínhamos também um secretário [municipal] de excelência que tinha uma equipe e sabia gerenciar essa equipe. Essa equipe trabalhava com a visão de oferecer os suportes pedagógicos para os professores, tanto em projetos, em cursos, essas coisas. Tinha um retorno pedagógico, o coordenador era atuante em sala de aula (Gerbera, GF).

O professor Girassol, relata que na época do *Índice-Guia* ele teve vários momentos de tensões com a Coordenadora Pedagógica de seu Núcleo, em virtude da excessiva cobrança para que ele seguisse toda as rotinas e imposições estabelecidas pelo índice, sem considerar as especificidades do contexto da classe multisseriada onde atuava. Ele compara o *Índice-Guia* ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) justamente pela semelhança na forma de regulação, monitoramento e cobrança que essas duas políticas exercem sobre o trabalho do professor, em que toda a atividade docente é controlada e supervisionada.

Mas quando era o Índice-Guia. E ainda hoje o Pnaic, ainda é aquela questão engessada, que tem que seguir, que a Secretaria controla. [...] Então, eu tive que brigar muito com minha coordenadora, porque o Índice-Guia é tipo um Pacto, Pnaic hoje em dia, que é tudo controlado (Girassol, entrevista).

Essa rotina e formas de controle são descritas pelo professor Girassol em um dos trechos de sua fala no GF. Ele descreve que era obrigatório colocar, todos os dias, o quadro de rotina na sala, que servia de referência para que o professor não perdesse de vista tudo que tinha que fazer naquele dia em sala de aula. E servia também, juntamente com o **Portfólio** e o **Plano de Curso** do professor, como referência para supervisão exercida pela Coordenação Pedagógica.

Tinha que colocar em um quadro a rotina do dia. [...] Então, a coordenadora ia para a sala de aula, o professor tinha um Portfólio dele – que mudou também a partir de 2010, desse Índice Guia... mudou o nome do plano de aula, não era mais plano, passou a ser portfólio. Esse portfólio vinha também com o que tinha que ter no plano de aula, os subitens, que você tinha que descrever ali, tudo descritorzinho ali. [...] Além do portfólio do professor, o coordenador também tinha o dele que era para ele ir e dizer se aquele professor estava cumprindo aquele portfólio. Tinha *Painel de debate?* Tinha o lugar de marcar. O menino fez o *Dever de casa?* Tinha o lugar de marcar; marcava. (Girassol, entrevista, grifo meu).

Ele, enfatiza que o *Índice-Guia* oferta aos professores uma “receita” de como deveria acontecer o processo ensino-aprendizagem, punindo os professores que não seguissem o modelo prescrito.

[...] quando a gente tinha o *Índice-Guia* tinha uma receita. “Tem que ser assim”: O *para casa* tem que ser corrigido com *Painel de debate*; o dia que era para ter leitura; o dia que era para

os meninos escreverem; o dia que era para os meninos fazerem isso; o dia que era para os meninos fazerem aquilo. (Professor Girassol, entrevista).

Tais orientações anulavam qualquer intervenção pensada e construída pelos próprios professores a partir do que eles identificam como questões importantes para a aprendizagem dos alunos, reafirmando a condição do professor como tarefeiro e executor de políticas, dificultando a construção de sua identidade enquanto professor-pesquisador, professor-reflexivo, intelectual crítico-reflexivo e acentuando a divisão do trabalho no interior da escola. Nesse sentido, a Professora Jasmin faz um desabafo:

[...] a gente sabe, mas ninguém ouve a gente. Faz questão de pagar caro um palestrante que vem de fora, ter despesa, mas não quer investir no professor que está na frente dele. O que é mais angustiante é isso. E isso tem me adoecido pelo fato de que eu sei como é que o meu aluno aprende, eu sei. Eu sei o que é que deixa eles felizes, dos olhos brilharem; eu estou ali, eu estou sentindo. Ai a gente pensa em uma atividade, a gente propõe, a gente percebe o caminho que pode ser trilhado e a gente é simplesmente ignorado. Ai vem um [especialista, consultor] de fora, que não conhece a realidade, e repete aquilo que a gente já disse, mas também não faz nada, não amarra nada. É um curso por um curso, é sentar uma tarde enquadrado em uma cadeira. É como se a gente fosse um banco de depósito: “Ouçam aí, ouçam aí!” (GF).

6.2.2 O Índice Guia e as avaliações externas

A partir da fala dos professores e da análise de documentos como o PPP e o Contrato de gestão estabelecido entre o Núcleo de Escolas do Campo pesquisado e a SEC, pude identificar uma relação muito grande entre o Índice-Guia e as avaliações externas. Várias ações pedagógicas propostas e avaliadas pelo Índice tinham como foco aumentar o desempenho das escolas nas avaliações externas. Em virtude dessa centralidade, havia muita pressão sobre o trabalho e a formação do professor, como também sobre os alunos para que eles “incorporassem” a dinâmica da prova e obtivessem um bom resultado, mesmo sobre aqueles em que a turma não participava diretamente dessas avaliações como destacou um colaborador da pesquisa no trecho a seguir:

[...] o Índice-Guia atendia a Prova Brasil, as competências e habilidades da Prova Brasil. Logo, se a coordenadora chegasse na minha sala e dissesse que eu não estava fazendo *Painel de debate* como era para fazer; que eu não estava seguindo o cronograma, a rotina da sala de aula como era para fazer; de qualquer maneira ela estava me pressionando, mesmo minha escola não tendo participado da prova, mas ela estava me pressionando a fazer uma coisa que de alguma maneira iria interferir nesse processo (Girassol, GF).

E quanto à Prova Brasil, eu vejo que aqui no município, no período do Índice Guia era, um negócio que parecia um toque. Misericórdia! [Quando] Era o ano da Provinha Brasil. [...] as provas dos meninos tinham que ter questões da Prova Brasil. Tudo era em torno da Prova

Brasil. Era formação para o professor para a Prova Brasil... Era aquela agonia, aquela agonia. Porque tem que desenvolver o menino para a Prova Brasil. Então, a gente ficava treinando os meninos para responderem essa prova. Era um treinamento desde o início do ano. E mesmo os meninos das escolas que não participavam, mas acabavam entrando no ritmo, porque não ia fazer uma coisa para um [grupo de aluno] e uma coisa para outro. (Girassol, entrevista).

O referido professor destacou em sua fala que a formação ofertada aos professores na época do Índice-Guia visava capacitá-los ao máximo com foco em sua produtividade e aliciamento de sua subjetividade e identidade à lógica da performatividade, produtivismo, auto-responsabilização e resultados. O professor comparou essa formativa ao modelo capitalista e fordista de produção.

Faziam uma formação para esses professores. E eles faziam no mesmo molde do capitalismo, como essas empresas do fordismo: “Não, professora, a Senhora vai conseguir. A Senhora é uma ótima professora. Eu sei que a sua turma vai ficar maravilhosa no Ideb”. Aí é que matava mais ainda a coitada [risos], porque ela se via naquela pressão: “Eu tenho que conseguir, eu tenho que botar os meninos para aprender, porque o povo está esperando de mim.” “Não, Pró, a Senhora...” Então, acabava acertando, de certa forma (Girassol, entrevista).

Pontua também a pressão sofrida especificamente pelos professores que atuavam na época, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em virtude de serem as turmas que obrigatoriamente participam da Prova Brasil. Girassol sublinha que a pressão e cobrança em cima desses professores era bem maior. Havia um trabalho diferenciado nessas turmas, implicando processos de intensificação do trabalho docente, como afirma em sua fala, a seguir:

E quando era a questão da turma, do professor de 5º. ano que ia fazer a prova e ele era o professor: “Meu Deus do céu!” Aí que era coisa. O professor só faltava ficar maluco. Tinha uma colega em outro Núcleo que ela disse que não estava dormindo mais. Porque todo dia tinha que levar uma tarefa diferente, tinha que pesquisar na Internet, tinha que imprimir, porque o menino tinha que desenvolver as ditas das habilidades, porque era o trabalho dela que estava em jogo no final do ano, quando fazia essa prova. E ela ficava secando o cartucho da impressora, imprimindo, imprimindo, fazendo, pesquisando, fazendo, a noite toda pesquisando que era para levar, porque os meninos estavam fracos, precisavam desenvolver, precisavam. Quase ficava maluca para conseguir dar esse resultado que a Secretaria esperava (Girassol, entrevista).

6.2.3 Crítica dos professores ao *Índice Guia*

O *Índice-Guia* foi uma política que recebeu muitas críticas por parte dos professores investigados. Para eles a avaliação era unilateral, centrada apenas no desempenho do professor e das escolas, sem se ater as variáveis *intra* e *extra* escolar que afetam o processo ensino-aprendizagem. Havia muita cobrança de determinados aspectos, sem garantia das condições

necessárias para seu atendimento. As escolas recebiam determinadas notas baixas no seu desempenho sem que fossem ponderadas, por exemplo, as suas condições de infraestrutura, visto que este era um item que também constava no referido *Índice*.

É tanta coisa no miudinho. É porque eu não me recordo, mas as notas eram baixas porque tinham coisas que não tinham nas escolas. Era três, por exemplo, aí o campo ficava com zero, porque não tinha aquela coisa na escola [do campo]. As escolas não ofereciam [...] algumas coisas, como Laboratório de informática. [O Índice indagava] Se usava o laboratório. Sim ou não? Tinham assim algumas questões que para algumas escolas não dava conta. Isso quando somava tudo, fazia lá a conta, dava uma nota baixa. Mas por causa de estrutura de escola. Como é que vai mudar de estrutura de escola de uma hora para outra? Você está entendendo? Não deu tempo arrumar. Poderia adequar as coisas primeiro, para depois organizar o Índice. Mas não foi assim. A forma como Mares Guia chegou, aquela forma. [...] Eu acho que foi prematuro até. [...] Se tem tal coisa no Índice-guia, deveria adequar primeiro a estrutura, ver o que poderia fazer no município. [...] Para reformular, entendeu? Mas a priori algumas ainda foram prejudicadas com situações assim (Tulipa, GF).

Mas ele tinha esse objetivo, era o desempenho. [...] Então, a gente ficou com medo mesmo. Mas ele tinha esse objetivo de reorganizar. E nas escolas em que não tinham essas coisas, tinha que se virar para ter. E a gente foi conseguindo aquele retroprojektor, foi através disso. Foi vendo que não tinha, laboratório, essas coisas. (Margarida, GF).

Outro ponto recaiu sobre a não existência de uma avaliação qualitativa a partir dos dados, principalmente em termos da aprendizagem dos alunos, como bem pontua a professora Jasmin, no grupo focal: “Esses dados não eram quantificados para a gente saber se realmente houve o aprendizado; se realmente o professor desempenhou todas as suas funções. Porque poderia a gente chegar lá e simplesmente marcar e entregar”. E o professor Girassol complementa que a leitura fria dos números produzidos pelo *Índice-Guia*, sem que haja uma devida contextualização, principalmente das condições oferecidas para sua produção, coloca o professor numa posição e condição desconfortável, como culpado por aquilo que não conseguiu dar conta: “Mas quem pega lá esses números frios, não vai saber. Vai dizer que o professor é miserável, porque não está dando conta do que tem que fazer” (Girassol, entrevista).

Os professores também fizeram duras críticas à lógica de ranqueamento instituída por essa política. Segundo o grupo, essa lógica promoveu competitividade entre os professores, atitudes individualistas e promoveu uma forte exposição dos professores diante da escola e da comunidade, pois o desempenho da escola e dos professores tinha que ser publicado no mural da escola.

E outra coisa: a questão do ranqueamento. [...] A questão da competitividade também, porque tinha que colocar para fazer um quadro para expor o professor que tivesse nota baixa. [...] E foi exposto no mural. E teve até briga em escolas lá que expuseram. Porque eu estava lá dentro, aí a gente ouvia que expôs a nota baixa do professor. [...] É uma lógica excludente, a questão

de ranqueamento, é fortíssimo isso. Os municípios que estão à frente, quem está nos jornais, o município que está com o Ideb lá em baixo e o que está... É tudo isso. Está totalmente dentro dessa lógica. A gente é culpabilizada, a escola é culpabilizada e as pessoas se veem como espectadores, principalmente os gestores, como se a sociedade não fosse responsável pela educação de um país. Como se nós próprios, professores, tivéssemos que ter uma bola de cristal e inventar para dar um resultado, quando na verdade a sociedade toda é responsável por isso aí. Sabe que nesse quantitativo vai a questão de dinheiro para o município, tudo dentro da lógica do capital. (Tulipa, GF).

Os professores destacaram a distância dessa política com as questões que tocam as escolas do campo, justamente porque muitas coisas que era cobrado e exigia-se das escolas e dos professores, não eram pertinentes à realidade dessas escolas. A política foi pensada a partir de um parâmetro da estrutura das escolas urbanas, cabendo às escolas do campo a adaptação às condições impostas pelo Índice-Guia. Muitas vezes as escolas do campo tiravam nota baixa no índice, justamente por não ter condições de atender aquele indicador, como bem situam as professoras a seguir no grupo focal.

Um dia eu perguntei a ele lá dentro da Secretaria: “Professor, isso aqui, muitas coisas não se adequam à questão do campo, porque ele [o consultor, especialista] só pensou mais na zona urbana. Ele disse: “Não, mas vocês têm que sentar para adequar”, porque um homem que ganha não sei quanto, vem cheio de ficha achando que aquilo vai dar conta da nossa realidade campesina! (Tulipa, GF).

Tinha essa questão dessa avaliação. Depois dessa avaliação, diagnosticava-se o que o aluno tinha. A escola do campo ficava com a nota mais baixa, mas aí a Secretaria fazia o quê? Se a escola adquirisse essa nota [tudo bem], [mas se] não tem, foi avaliado que não tem, o que é que deve ser feito para que se tenha? [...] Se tivesse considerado o contexto do campo, não é? (Gerbera, GF).

Também houve muitas críticas pela inadequação da política ao contexto das escolas de classes multisseriadas (CM), principalmente quanto as questão da gestão e organização do trabalho pedagógico nessas turmas, como destacou o professor Girassol no grupo focal: “Mas logo no início foi aquela tensão, porque queria que eu aplicasse na CM. Porque o Índice-Guia era para turma seriada”. Era uma forma de acompanhamento e avaliação do trabalho docente que não considerava a heterogeneidade e a “forma” escolar do contexto da multissérie, exigindo do professor a mesma dinâmica trabalhada numa classe seriada e cumprimento de uma rotina escolar padronizada, que não condizia com a dinâmica pedagógica das CM. Girassol destacou em sua fala que na época do Índice-Guia ele teve que brigar muito com a Coordenadora Pedagógica, justamente para que ele não

fosse avaliado sem que as questões que envolvem as CM fossem tomadas como referência para a avaliação do seu desempenho.

Se vocês quiserem ver a miséria que era, era na classe multisseriada. Eu brigava com minha coordenadora quase toda vez que ela ia me visitar. Porque ela levava o portfólio dela que não tinha mais grossura, com não sei quantos itens para me avaliar e ela chegava lá: “O ‘Para casa’ foi corrigido com ‘Painel de debate?’” Ela botava: não. “O não sei o que lá?(??? falta aqui qualquer coisa, assim não se percebe)” Colocava: não. E depois me dava aquela peste para eu assinar. Eu disse: “Eu não assino. Eu não assino, porque você viu o contexto? Você daria uma aula melhor do que a minha?” “Ah, não!” Eu disse: “Pois é! No dia que você der uma aula melhor do que a minha, você pode vir me regular, mas enquanto isso não acontecer, fica difícil. [...] Porque eu não fiz o ‘painel de debate’. O ‘painel de debate’ era colocar três meninos na frente para debater. Eu com cinco tarefas diferentes na sala, ia fazer ‘painel de debate’? Isso não existe, gente! Ela ia me avaliar desse jeito. Ai eu “quebrei o pau” umas duas vezes e ela quietou. Ai depois ela disse: “O ‘painel de debate’ foi o ‘Para casa’, então, corrigiu.” Eu disse: “Então, marque aí.” Porque se não marcasse eu estava ferrado. E ainda [eu era] contratado, a minha nota ia lá para baixo [risos]. Então, foi um negócio sério. E padronizou, viu?! Não tinha esse negócio de multissérie. Era padronizado! Todo mundo era avaliado do mesmo jeito! Quem tinha uma série só, [como] quem tinha cinco. (Girassol, GF).

Eu lembro que para cada ciclo, tinha uma rotina. Então, eu recebia três rotinas. Eu disse: “Eu vou fazer qual rotina, então?” [risos] Porque eram três rotinas que eu recebia: a rotina da Educação Infantil, a rotina do Ciclo I (que corresponde ao primeiro, segundo e terceiro ano) e a rotina do Ciclo II(que é o quarto e quinto ano). Três rotinas! E eu vou fazer qual rotina? Eu cheguei para ela e disse: “A rotina quem vai fazer sou eu”. Como ela não tinha outra coisa para dizer... [risos] Então, foi na base da resistência mesmo. Eu disse: “A rotina aqui, eu vou fazer!”. Pegava elementos da rotina de um, da rotina do outro, da rotina três e vou fazer uma rotina. Então, a rotina fui eu quem fiz. [...]Tinha um tal de ‘painel de debate’ que inventaram também, que os meninos tinham que ir lá na frente, um debater, o outro arguir [risos] e ali debater. Só que na classe multisseriada cada um tem uma tarefa diferente. Raramente você vai ter uma tarefa comum para você fazer um ‘painel de debate’. (Girassol, entrevista).

Na fala dos professores, encontrei uma associação do *Índice-Guia* a uma forma de aterrorizar os professores, de ignorar a subjetividade e a intencionalidade dos professores frente aos processos de avaliação da aprendizagem a partir das especificidades de seus alunos e como forma de avaliar o desempenho dos professores.

Ganhou não sei quanto foi, e o que trouxe foi para aterrorizar o professor. Foi para aterrorizar, porque ali a subjetividade, como as nossas notas às vezes vão pela questão da subjetividade e intencionalidade nas avaliações. (Tulipa, GF).

[...] esse Índice-Guia, o objetivo dele era avaliar o desempenho dos professores. No final de tudo, era esse o objetivo. (Margarida, GF).

Os professores investigados ainda argumentam que houve muita cobrança em cima do professor sem considerar o próprio professor e as condições do trabalho docente, principalmente por ser uma política que tinha como foco a avaliação do desempenho docente e o avanço no plano

da carreira a partir desse desempenho, sem considerar o professor, como bem destacou o professor Girassol: “Eu quero que você dê conta e acabou. Eu estou lhe pagando, você vai se promover em cima disso. Você vai dar conta disso aí.” (GF).

Apesar das críticas a essa política, duas professoras investigadas destacaram seus aspectos positivos, principalmente pelo seu papel no acompanhamento e avaliação do processo pedagógico desenvolvido nas escolas e pelos professores. Tal política também respondia por uma dimensão da avaliação institucional em que todos os sujeitos do processo deveriam ser avaliados, como destacou a professora Gerbera no grupo focal:

[...] Não vou dizer que a avaliação feita pelo Índice-Guia [...] tinha coisas ali que eram tão necessárias. Mas o profissional se sentia avaliado, sabia que seria avaliado. Então, essa questão da avaliação, eu acho que é importante, porque é uma avaliação recíproca: o professor avalia o coordenador, o coordenador avalia o professor, como também avalia a direção. Então, é um retorno daquilo que se espera, uma mudança para melhor; porque o professor diz: “Estou sendo avaliado, porque o meu erro, o que estou fazendo é no sentido de melhorar”. Porque eu vejo assim: o que é apontado é para ser melhorado. É o que eu digo: se eu tiver errado, ou então, se eu tiver fazendo algo que não esteja bom, eu não vou ficar chateada que me aponte. O que eu vou ficar chateada é ver que eu estou ali precisando de ajuda, ou então, que eu estou fazendo algo que não esteja certo, e deixar, e depois ser avaliada.

Apesar da professora Margarida não ter manifestado sua avaliação sobre o *Índice-Guia* na ocasião do grupo focal, talvez porque a maioria dos professores emitiram avaliações negativas no grupo, dias depois da realização do GF, quando eu fui realizar a observação *in loco* na escola para acompanhar a aplicação das avaliações externas, ela me procurou para dizer que via o *Índice-Guia* como algo positivo, pois ajudou a organizar a escola. Na ocasião do grupo focal ela assegurou que:

[...] a gente tinha um trabalho voltado para a Prova Brasil. A gente era preparada para isso. Por que? Porque a gente tinha um Secretário que era atuante, que passava tudo para a gente. Tinham as pessoas que acompanhavam. Então, a gente tinha que seguir. Mas agora [na nova gestão municipal, 2013-2016] a gente não tem muita cobrança. [...] a gente tem que fazer por nós. *A gente tem que fazer o que a gente já sabe fazer.*” (Margarida, GF, grifo meu).

Por fim, os professores avaliaram que essa política deixou de existir oficialmente porque houve uma mudança na gestão da educação municipal, em janeiro de 2013, em consequência da derrota sofrida pelo grupo político que assumiu a administração municipal no período 2005-2012, nas eleições de outubro de 2012. A nova equipe da SEC, apesar de adotar alguns elementos do *Índice-Guia*, caminhou numa direção diferente.

A gente também fez muita crítica. O Portfólio não é mais o de 2010, com todos aqueles elementos. Os professores foram criticando e hoje a gente já tem um Portfólio, embora não continue o mesmo, mas já bem condizente com a realidade do professor. Não é nada daquela coisa burocrática como era. (Girassol, entrevista).

Mas, Mares Guia saiu antes, em 2011. O desgaste foi grande. Como as reclamações dos professores não foram o suficiente para sensibilizar o gestor municipal de educação, muitos professores tiveram a iniciativa de falar diretamente com o gestor municipal, pontuando o caráter perverso e opressor das políticas adotadas. Tais posicionamentos, aliado ao grande desgaste político que o gestor parecia sofrer, levou-o a encerrar o contrato com a consultoria contratada para conceber e assessorar o desenvolvimento da política. Entretanto, o afastamento do consultor não significou o abandono da política, pois seus instrumentos continuaram em vigor, embora se deva destacar que houve uma atenuação.

Os primeiros anos da nova gestão (2013 e 2014) foram sentidos pelos professores, contraditoriamente, de forma bem negativa. Todos pontuaram, ao compararem as duas gestões, que a nova gestão deixou as coisas correrem às soltas, sem direção. Não houve acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola, apesar de existir cobrança por resultados¹²⁷.

Então, eu comparo como um descaso ou então [por] ignorar: “Não precisa, deixa o professor fazendo lá o que quer”. Mas... e o retorno para esse professor? [...] Até nas [Reuniões de] coordenações, nos Conselhos de Classe, nem uma ficha se tinha nas coordenações [...] Na gestão passada o professor tinha uma ficha onde ele traçava metas; ele tinha o índice de aprovação e reprovação e desse índice ele também traçava metas. Ele também se auto-avaliava. E nos nossos Conselhos de classe essa ficha deixou de existir, que foi discutido agora no plano de ação. Por que deixaram de existir essas metas? [...] Aí eu falo assim: “Gente, eu fui avaliada de que forma?”. Porque em momento algum eu tive a visita do coordenador na minha sala para ver como é que estava sendo a minha prática, se minha prática precisava de uma mudança ou se eu precisava trabalhar de uma forma diferente. [...] Meu Portfólio foi analisado depois de agosto [...] Depois de agosto é que o meu Portfólio foi ter o visto do coordenador, porque eu dei. [...] Essa questão de avaliação deve ter, mesmo que não seja através do Índice-Guia, mas que se tenha algo para ser avaliado, para que o professor avalie a sua prática no sentido do que deve ser mudado, como também o coordenador, como também o diretor. Tem que ter. E também o diretor, o pedagógico ter avaliação; para mim isso não é ruim, é bom. (Gerbera, GF).

Os docentes investigados apresentaram críticas à postura dos professores do Sistema Municipal de Educação diante do *Índice-Guia*. Houve um questionamento se o *Índice-Guia* deixou de existir por uma luta dos professores, já que esta política constituía-se num mecanismo de muita

¹²⁷ A cobrança por resultados na nova gestão municipal da educação teve início a partir do final do primeiro ano de gestão (2013), após a divulgação do resultado nacional do Ideb, ocasião em que o município teve uma queda de 8% no seu índice, comparado à avaliação anterior, pois caiu de 4,8 em 2011 para 4,1 em 2013. Em 2015, o índice voltou a crescer, tendo um aumento de 11%, alcançando 4,4 pontos.

cobrança sobre o professor. Diante do questionamento, Girassol coloca que a postura “pacífica” de muitos professores municipais pode ser justificada pela falta de experiência de muitos deles com a militância, pela ausência de vínculos fortes com os movimentos sociais; e que pela profunda indignação demonstrada pelos professores diante do *Índice-Guia*, essa política deveria ter sido refutada pela classe docente logo no seu processo de implementação.

É tanto que os professores, até pela questão de não ter inclusive a experiência de movimentos sociais, porque a revolta que os professores ficaram era para ter ido para a rua, para ter feito queima de pneu, era para queimar fogueira do *Índice-Guia*, etc. Não fizeram isso, mas a gente via a indignação dos professores com aquela coisa. (Girassol, GF).

Quanto ao fim da política, os professores pontuaram, durante o grupo focal, que deram “Graças a Deus!” por se livrarem dela, representando-a como um monstro, provocador de opressões, algo angustiante. Durante o grupo focal foi pontuado que por conta da pressão instituída pelo *Índice-Guia*, houve o caso de professores da rede municipal que anteciparam a solicitação de sua aposentadoria, para se livrar dos constrangimentos gerados por esta política de regulação. Afirmaram ainda que, apesar da resistência dos professores, algumas coisas dela ainda sobreviveram na gestão posterior. Os professores mais novatos responderam que se sentiram aliviados por não fazerem parte do quadro docente do Sistema Municipal de Educação quando tal política foi implementada.

Porém, apesar da nova gestão da SEC (2013-2016) ter extinguido a política do *Índice-Guia*, as professoras asseveram que ainda permanecem muitos dos seus ranços. Alguns instrumentos e mecanismos de controle foram ressignificados e adotados pela nova gestão. Embora os professores admitam que não são mais controlados como antes, conseguem perceber ainda formas diretas e sutis de controles da gestão do trabalho pedagógico implementados por aquela política, como sinalizam nas falas abaixo:

Porque mudou de gestão municipal, da Secretaria, mas eles pegaram a Secretaria já andando. Então, essa parte pedagógica não mudou muita coisa. É tanto que os Planos de curso continuam os mesmos, a forma de fazer o Plano de aula, até o Portfólio reproduz o mesmo que existia. [...] Porque continua, embora a gente não esteja mais aplicando essa questão do Índice-Guia, mas a questão do Portfólio do professor e do coordenador é herança de Mares Guia. O coordenador vai interferir nesse sentido de analisar mesmo, só analisar o que está sendo feito. Mas não interfere diretamente no planejamento. Dado o conteúdo, dado o que tem que trabalhar, o conteúdo é esse e o professor se vira. [...] E o papel do coordenador está sendo só o de pegar o plano e olhar de acordo com o que está posto, o que está dito. Vai olhar ali, porque toda semana a coordenadora vai lá na escola; raras vezes, por um motivo ou por outro, ela não vai, mas toda semana ela vai. Ela chega na escola, pega o Plano de aula, o

Portfólio do professor, que é o caderno de plano de aula, ela acompanha, faz a leitura ali, vê se está trabalhando mesmo os conteúdos que estão sendo propostos e a maneira que está, porque tem que ser todo descritivo, no planejamento você tem que dizer como você faz. Não é só trabalhar adição, tem que dizer como você trabalhou adição. É um processo descritivo. [Então] Ela vai olhar ali, porque no Portfólio dela está lá: “O professor trabalha com jogos?” “O professor usa material concreto para trabalhar?” O professor faz a correção ‘Para casa?’”. Vai o tempo todo tendo questões ali que o coordenador tem que marcar, que é um ranço do Índice-Guia. [...] E hoje, até porque está um pouco mais desleixado – não sei qual a intenção – , mas está um pouco largada a Secretaria de Educação; mas na época do Índice-Guia era aquela coisa toda, uma pressão maior. (Girassol, entrevista).

6.3 Regulação via avaliação externa

Os dados apontaram, assim como os estudos e aporte teórico apresentados nesta investigação sobre o tema, que a avaliação externa é uma grande fonte de regulação educacional e que tem influenciado grandemente a gestão do trabalho pedagógico dos professores. Nesse sentido, busquei compreender a percepção dos professores sobre as avaliações externas, problematizando sobre a influência na gestão do seu trabalho pedagógico. Os dados de campo evidenciaram que todos os professores investigados, direta ou indiretamente, são regulados por essa política. Identifiquei que os mesmos estão sob a influência das diversas políticas e programas que têm como centralidade as avaliações externas, como Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, Pnaic e Pacto. Ao serem questionados se existiam programas ou projetos do governo federal na sua escola, todos os sujeitos dessa pesquisa indicaram a existência de um ou mais deles em sua respectiva escola.

6.3.1 A influência das avaliações externas na gestão do trabalho pedagógico

Durante a investigação questionei aos professores sobre a influência da Prova e Provinha Brasil na gestão do trabalho pedagógico. O conjunto das respostas obtidas no questionário evidenciaram uma certa divergência sobre influência das avaliações externas na gestão do trabalho pedagógico no interior da escola. 50% das respostas indicam que há influência, enquanto 50% indicaram que não há. Os que responderam positivamente destacaram que trabalham na perspectiva das competências e habilidades dos descritores do MEC, “Trabalhamos nesta perspectiva das competências e habilidades dos descritores do MEC. Portanto, todo trabalho pedagógico gira em torno do desenvolvimento dessas competências” (Q1). Apontaram também que essas avaliações servem de parâmetro para que o professor possa avaliar se seu trabalho tem respondido as expectativas de aprendizagem, fazendo com que toda equipe pedagógica promova

um trabalho com foco nessas avaliações ao planejar e desenvolver atividades mais elaboradas com base nas provas, como também, ao promover mudanças significativas na gestão da escola: “Prova e Provinha Brasil tem influência na prática, à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo ensino aprendizagem” (Q3). Os dados foram apontando questões para compreender porque uns professores afirmam que tem a gestão de seu trabalho pedagógico influenciados pelas avaliações externas como a Prova e Provinha Brasil e outros não. Essa divergência nos levou a problematizar melhor essa questão em outras técnicas de pesquisa, como a entrevista, o grupo focal e a observação do cotidiano escolar.

Primeiro considerei que alguns professores são iniciantes na carreira e ainda não tinham vivenciado, no período em que essa pesquisa foi realizada, os processos de regulação dessas políticas, como afirma a professora Orquídea no GF:

Pelo o que eu fiquei sabendo [...] na época [eu] não trabalhava aqui... mas que esse Índice-Guia veio para a questão dos avanços... Era atrelado a isso. E que ele veio atrelado a isso. [...] Ainda bem que nessa época nós não estávamos aqui. (Orquídea, GF).

Identifiquei também que alguns professores, por atuarem em CM, não realizavam a Prova Brasil, em virtude de suas turmas não atenderem ao critério da quantidade mínima de 20 alunos do 5º ano para que a prova pudesse ser aplicada. E, na época da pesquisa (2014 a 2016), alguns professores, apesar de já terem atuado em turmas seriadas, estavam na ocasião assumindo a docência em CM, por isso não se sentiam tão impactados pela pressão dessas avaliações.

Na questão do programa da Prova Brasil, os meninos não o fazem. Porque tem um critério lá do MEC que só pode ser em escola que tenha acima de vinte alunos. Então, a escola multisseriada nunca tem esse número; então, não faz. (Girassol, entrevista).

[...] a Prova Brasil exclui as classes multisseriadas. [...] Então, aquela questão da qualidade da Educação do Campo [...] A gente já vai ver que o Ideb – a maioria dos alunos do campo são de classe multisseriada e se são multisseriadas, não tem Ideb – não nos representa. (Girassol, GF).

Apesar de nem todas as turmas dos professores investigados participarem das avaliações externas, estas acabam por influenciar também, de forma implícita, o contexto da multisseriada, pela cobrança de desempenho e resultados, pela aplicação de simulados e pelo currículo centralizado no ensino de Língua Portuguesa e Matemática a partir da matriz de referência da Prova Brasil, como bem pontuam os professores nas falas abaixo:

Diretamente, não. Porque nas escolas em que eu já trabalhei até hoje não se aplicaram as provas. Mas existe essa prática. [...]Porque fica uma boa parte, que são as escolas multisseriadas do campo, que não participam. (Professor Girassol, entrevista).

[Nas classes multisseriadas] A Provinha Brasil é aplicada para os meninos que estão no 2º ano, no início do ano e no final do ano [letivo]. Mas não é nada oficial; é só mesmo porque a Secretaria de Educação aplica nos outros e acaba aplicando em todas as escolas para ver o nível de alfabetização em que os meninos estão. Então, em classe multisseriada, dessas provas todas, a única que é aplicada é a Provinha Brasil. (Girassol, entrevista).

Quando perguntei à professora Orquídea, que exerce a docência numa CM, se ela trabalha com os alunos a partir da dinâmica da Prova Brasil, ela respondeu na entrevista que “Não necessariamente, porque como eles não fazem, não existe nada voltado para a minha turma”, e complementou afirmando que, apesar de não participar do teste oficialmente, por não atender o quantitativo de alunos do 5º ano, exigido para realização da prova, acaba, por determinação da SEC, fazendo simulados da prova como uma forma de teste, para ver o desempenho dos alunos. Portanto, de forma indireta, sua gestão é influenciada por esta avaliação externa. O professor Girassol também destacou a aplicação de simulados da Prova Brasil em sua sala, de configuração multisseriada, para que a Secretaria pudesse identificar se o desempenho dos seus alunos acompanhavam aqueles que eram submetidos à avaliação da Prova Brasil, constituindo-se, assim, numa forma sutil de regular o trabalho pedagógico dos professores das CM à lógica das avaliações externas, mesmo que estas não participem oficialmente dessa política.

A minha turma não participa, porque a minha turma é multisseriada; e só fazem essas provas turmas regulares ou que tenham acima de 20 alunos. Se eu não me engano, o mínimo é 20. Então, minha turma não participa de nenhum desses [testes], não faz nenhuma dessas provas. E a gente acaba fazendo. A Secretaria, de vez em quando, quando está próximo das provas, eles dão algumas atividades para serem trabalhadas com as turmas e acabam dando para a gente também. (Orquídea, entrevista).

Porque as minhas turmas nunca participaram, por serem todas multisseriadas, nunca participaram da Prova Brasil. [...] Eu lembro que foi em 2011, não lembro bem a data, quando teve a última versão da Prova Brasil – além dessa que teve agora – aplicou-se um simulado no município para os meninos. E a minha turma multisseriada ficou no mesmo nível. Na época eu tinha quatro alunos na turma multisseriada e ficaram no mesmo nível da turma que fez a prova. [...] Isso prova também que os meninos aprendem, no entanto, não participam. (Girassol, entrevista).

Então, alguns professores entrevistados, por atuarem em CM que não reuniam o mínimo de 20 alunos do 5º ano para participar oficialmente da realização da Prova Brasil, ficavam livres de uma “gerência” mais direta da SEC quanto a cobrança por resultados, como sublinha o professor

Girassol num dos trechos da entrevista: “E volto a dizer que, no meu caso, não houve essa pressão mais direta pelo fato de a escola não participar, embora a gente sofresse essas interferências”.

Outro elemento que emergiu nas falas dos professores é que, a falta de uma cobrança e regulação mais direta quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que atuam no contexto da multisseriada, reside no fato da ausência de uma política e proposta pedagógica para as CM no município, fazendo com que a SEC pouca intervenha na gestão do pedagógico nestes contextos. Os professores também denunciam a invisibilidade das especificidades das CM, na forma dessas provas, como em sua estrutura das questões e do conteúdo exigido.

A impressão que eu tenho é que eles acham que no município só tem seriação e não tem classe multisseriada. Porque em momento algum é citado. Nem pela Provinha Brasil. A gente não tem nada relacionado, nem pelos outros programas. [...] As classes multisseriadas parece que não existem. [...] Eu fui aplicar a Provinha Brasil, eu digo: “Meu Deus, não é possível que alguém [não] pensou que existia classe multisseriada. (Jasmin, GF).

[...] Mas como a multisseriada não participa da Prova, mesmo que a gente sofra com essas influências dessa Prova Brasil... mas a gente vai deixar um pouco de fora, porque isso aqui não vai contar. Embora o Ideb do município seja do município, mas essa escola aqui não vai fazer a diferença nessa contagem do Ideb, até porque essa prova não vai ser aplicada. (Girassol, entrevista).

Diante dessa realidade, procurei identificar, entre os professores investigados, quais deles estavam mais suscetíveis à influência das avaliações externas. Identifiquei numa escola do campo que compõem o Núcleo estudado, três professores que se enquadram nesse perfil. Trata-se de uma das escolas do Núcleo, que funciona em tempo integral, e que mais se dedica às questões das avaliações externas, em atingir as médias do Ideb e por ser uma escola que tem se destacado nos resultados dessas avaliações. Dentre as escolas do campo do município, é a que tem a melhor média do Ideb, e, igualmente, tem se destacado na ANA e nos resultados da Provinha Brasil, como ressalta a professora Margarida, num dos trechos da entrevista:

Traçamos metas. O Ideb foi medido a partir do 5º. ano. Os alunos do 5º. ano fizeram a Prova Brasil. E a gente viu que estava baixo; mas mesmo assim, eu não fiquei triste. Porque eu disse: “É a primeira vez que eles fazem essa Prova Brasil.” Então, a gente encarou como uma conquista. Nós traçamos metas para 2011, 2013, até 2021, parece. Só que 2011, não teve. 2013 teve e nós alcançamos o Ideb de 4,1.[...] Então, para mim, foi um sucesso. A gente começou a intensificar o trabalho que pediam. E na Provinha Brasil, eles também tiveram sucesso. Eu não me lembro quanto foi, agora; mas foi um sucesso! Eu considero bom, porque é um jeito de a gente estar avaliando o aprendizado dos alunos

Escolhi essa escola, pelas razões já apresentadas, para fazer a pesquisa de campo e a observação *in loco*, de como se dá a dinâmica da regulação da gestão do trabalho pedagógico dos professores através das avaliações externas. Nessa escola aplica-se a Prova Brasil aos alunos do 2º ano que no período em que se deu a observação estavam sob a responsabilidade da professora Margarida; a ANA aos alunos do 3º ano, que à ocasião da pesquisa estavam sob a responsabilidade da professora Tulipa; e a Prova Brasil aos alunos do 5º ano que, à época da investigação de campo, estavam sob a responsabilidade da professora Gerbera, sendo que a maior preocupação recaía sobre a Prova Brasil, por ser censitária, obrigatória e compor a média do Ideb.

Observei que nessa escola específica existe um coordenador pedagógico exclusivamente para atender esta unidade escolar; e há um outro coordenador que assume as demais cinco escolas que compõem o referido Núcleo escolar estudado. O trabalho desse último coordenador, diferentemente do primeiro, é muito intenso, pela quantidade de escolas que coordena. Na escola observada há uma centralização muito grande por parte do coordenador pedagógico em torno das avaliações externas e pela cobrança de resultados. Ele assume essa política com muito compromisso. Observei na prática desse coordenador uma preocupação muito grande com o desempenho da escola nas avaliações e, principalmente, com a média do Ideb.

Uma das práticas que observei e que tinha influência muito grande na gestão do trabalho pedagógico dos professores, foi a aplicação dos simulados. Participei da aplicação desses simulados na turma do 5º ano. A coordenadora foi quem o aplicou. O simulado consiste numa prova construída a partir das questões retiradas de edições anteriores da Prova Brasil e que é aplicada aos alunos para identificar como está o desempenho deles diante das expectativas de desempenho dessas avaliações. Consiste, pois, em um treinamento dos alunos para compreender a forma e estrutura dessa provas, bem como para preencher o gabarito, sintetizando as respostas das questões. Inclusive, consta na fala do professor Girassol, que essa era uma exigência da SEC. Ademais, ele destacou como essa orientação de fazer dos simulados e treinamento dos alunos com foco na avaliações externas afeta o trabalho do professor, desarticulando a gestão de um trabalho a partir das demandas pedagógicas sentidas e vividas pelos professores, mais vinculadas à realidade dos alunos.

Porque, inclusive, teve um período que houve recomendação da Secretaria de Educação [para] que a gente fizesse prova com gabarito. Que o professor, além de elaborar a prova, elaborasse o gabarito que era para o menino aprender a preencher gabarito. Sim, vai ter momento que vai ser preciso, que é bom o menino aprender a fazer gabarito. Mas fazer um gabarito para treinar o menino a responder a Prova Brasil? Para o menino saber preencher o gabarito da Prova? [...]

Elaborar um gabarito para o menino preencher para marcar. Que é para ele aprender para na hora da Prova Brasil ele não ter dificuldade para preencher o gabarito. A gente não fez um gabarito, mas a gente fez um simulado antes da aplicação da Prova Brasil. E esse simulado tem um gabarito que a gente trabalhou com o menino. [...] Eu não estou dizendo que isso não seja bom, ele vai ter que aprender a preencher um gabarito em um certo momento. Mas será que naquele momento, para aquele menino, o mais importante seria aprender a preencher o gabarito ou aprender outra coisa? Então, isso acaba afetando o trabalho do professor e acaba desarticulando toda uma dinâmica que deveria ser feita – que se o professor tivesse um levantamento até com a comunidade do que era que deveria ser feito, como deveria ser trabalhado. (Girassol, entrevista).

Na entrevista, a coordenadora pedagógica da escola investigada pontua que os simulados consistem numa ação importantíssima para melhorar e atingir a média do Ideb. Assim, sugere que uma das ações da SEC deveria consistir em um “reforço escolar específico para melhorar o Ideb. O professor de reforço escolar vai trabalhar simulados de Prova Brasil, vai estar trabalhando questões em que os alunos estão com maiores dificuldades” (Professora Violeta, entrevista). Portanto, a prática da coordenadora no cotidiano da escola observada tem fortalecido a cultura do simulado e treinamento em torno das avaliações externas, em especial, a Prova Brasil.

Durante a pesquisa de campo, tive o cuidado de presenciar a aplicação de um simulado na turma do 5º ano, na escola investigada. Depois do simulado, a coordenadora faz a correção de todas as provas e, no outro dia, retornou à sala de aula para trabalhar, coletivamente, a correção de todas as questões com os alunos, buscando pontuar principalmente o que os alunos erraram e porque erraram. Para tanto, dispôs na lousa um quadro com o número de todas as questões para quantificar o número de acertos e erros da turma. Percebi na fala e postura da coordenadora uma insistência para que os alunos se responsabilizassem pelos erros cometidos na prova, sempre justificando que os erros eram resultado da falta de interesse e de dedicação dos alunos ao estudo; que eles deveriam se esforçar mais para obter bons resultados na Prova Brasil. Ela sempre repetia essas colocações para a turma durante o momento de correção.

Constatei esse sentimento de auto-responsabilização dos alunos pelo bom desempenho nas provas no momento em que ocorreu a aplicação da Prova Brasil. Nesse dia, os alunos chegaram apreensivos, arrumados e muito tensos, por conta do ambiente criado para a aplicação da Prova Brasil. Seguindo orientações do MEC, a referida prova é aplicada por uma pessoa externa, e os professores não podem ter acesso a ela e nem contato algum com a turma na hora da aplicação. Todo o material vem lacrado e a aplicação é feita de forma bem impessoal. Até a minha presença na escola no dia da aplicação da prova teve que ser registrada num Boletim de Ocorrência pela aplicadora externa. Pude apreender que há um discurso manifesto e outro latente, oriundo dos

professores, coordenadora pedagógica e aplicador externo sobre a responsabilidade e obrigação dos alunos pelo bom desempenho deles nas avaliações externas.

Eu estava participando de uma intervenção na sala onde estava aplicando a Prova Brasil e a aplicadora disse para as crianças: “Vocês estão sendo avaliados, mas não só vocês, a escola também” (Gerbera, GF).

Conversando com a coordenadora sobre o sentimento dos alunos em relação à Prova Brasil, ela afirmou que eles se sentem muito responsáveis pelo resultado. Consideram que o mau ou bom desempenho deles na prova tem sérias repercussões nos recursos financeiros da União que são destinados à escola. E, de certa forma, essa responsabilidade é passada também pelas práticas instituídas pela escola, como os simulados e treinamentos aplicados aos alunos. Na verdade, percebi no cotidiano da escola, uma cultura em torno das avaliações externas.

E esses simulados, de certa forma, para os meus alunos, serviram para eles terem contato em como é que se preenche um gabarito, como é que responde. [...] Eles sofriam na sala de aula com a gente, [...] mudei meu planejamento [...] Cheguei na sala e a sala estava um tumulto por causa da prova, que foi feito o simulado, foi aplicado na turma ontem e o comentário foi por conta dessa avaliação, que o aluno tirou nota baixa, que não sei quem não acertou nada e as meninas estavam lá tristes mesmo, tudo. Eu falei: “Pronto, vou mudar meu planejamento. Vou trabalhar com artes para eles relaxarem”. E esse simulado, de certa forma, provoca uma pressão neles. Eles se sentem pressionados e eu também me senti. Eu fiquei agoniada. Eu disse: “Gente, vocês fiquem calmos”. [Então] Você vivencia junto com eles essa pressão. (Gerbera, GF).

Nas aplicações dos simulados, quando a gente faz a avaliação do simulado, que é no formato da Prova Brasil, todos os alunos reclamam na auto-avaliação que não foram bem na prova por conta do número de informações que tem em um texto, o tamanho das informações. Eu tenho medo do nervosismo deles. É tanto que teve um dia que a gente primeiro fez a atividade de relaxamento, a gente trabalhou a questão de como se concentrar, a questão do corpo. Que eu senti que eles estavam fazendo o simulado balançando perna, levantando o braço. E a gente trabalhou isso. E conforme a gente foi fazendo algumas dinâmicas para iniciar a prova, Wilton falou mesmo assim: “*Pró, adianta logo essa prova aí, porque a escola está em nossas mãos.*” Eu: “Calma. Não se sinta em nenhum momento responsável por nenhum resultado. É apenas um simulado, vocês vão fazer a prova de acordo com o que vocês têm condições.” E a outra aluna falou bem assim: “*Não, se não a escola não ganha mais dinheiro.*” [...] Porque no primeiro dia de fazer o simulado, eu expliquei para eles qual o objetivo de fazer a Prova Brasil, os benefícios e também as coisas negativas. Então, eles memorizaram a questão de que a escola tem que receber dinheiro, que está nas mãos deles. E aí eu trabalhei essa questão. Mas mesmo assim eu estou sentindo eles um pouquinho apreensivos e estou preocupada com segunda-feira [dia da aplicação da prova]. Inclusive, assim que eles chegarem segunda, antes da monitora aplicar, a gente faz um momento com eles. Até um momento de relaxamento. (Violeta, GF, grifo meu).

Já a professora Margaridaressaltoudurante a entrevista que sua turmado 2º ano, gostava muito da Provinha Brasil, e que ela prepara os alunos desde o início do ano para realização da prova. Visitando a sua sala depois da aplicação da prova, ela me disse que estava um pouco desapontada porque, apesar dos esforços, nem todos os alunos conseguiram avançar de nível, considerando todo empreendimento dela para que isso fosse conquistado pelos seus alunos, como bem descreve sem sua fala:

Eu venho preparando eles desde o início do ano. O que é cobrado? Tudo. Sílabas, esses conteúdos assim. *E eu venho trabalhando com eles no formatinho da Prova Brasil, para marcar.* Então, quando ele chega agora no simulado, como Violeta trabalha, ele não tem dificuldade. [...] eu não vejo dificuldade neles. Eles até sabem. *E eu preparo eles desde o início do ano, eu não deixo para a hora.* [...] os meus já gostam quando está chegando a avaliação. [...] A gente fez a escadinha, porque eles têm que chegar até o nível cinco, os degraus que eles têm que percorrer. E aí eu fui: “Quem está no um, como é que está?” E fui falando com eles. Depois eu fiz uma ontem que eu tinha do outro ano e eu corrigi. Um ficou no nível quatro e quatro no nível cinco. A média era cinco. Ficaram em uma felicidade! “Vocês têm mais algum degrau para subir?” “Não.” Então, ficaram felizes. Eu já estou preparando eles já. Não pode ter medo, se não eles se assustam. É igual a um vestibular da vida, nosso. (Margarida, GF, grifos meus).

Para compreender melhor a dimensão dessa pressão sobre os alunos, apliquei uma técnica a 22 alunos da turma do 5º ano para que eles representassem, sob forma de desenho, a Prova Brasil e justificasse o porquê do desenho, respondendo a algumas questões formuladas que tinha como foco a percepção deles sobre a Prova Brasil. Apesar da apreensão observada e percebida nos momentos de observação da aplicação da prova, conforme anteriormente destacado, os alunos pouco expressaram, nesta técnica de representação pelo desenho, o sentimento de tensão e responsabilização. Dialogando com a professora da turma sobre esse resultado, ela apontou que estas respostas dos alunos a este instrumento de pesquisa pode ter sido influenciada pelo fato de que eles estavam associando a minha presença na escola como alguém que respondesse pela Prova Brasil, pois eu estive na escola no ano de 2015 em todos os momentos em que houve aplicação dos simulados e aplicação das avaliações externas, apesar de eu ter feito a minha apresentação na escola e a eles como pesquisadora da UFRB. O que foi bastante destacado nas respostas dos alunos na técnica do desenho foi o fato de que, os 15 alunos responderam que ficam nervosos, ansiosos e desesperados na hora da aplicação da Prova Brasil e 19 alunos responderam que o que justifica a reprovação na referida prova é a falta de estudo e dedicação dos alunos para obterem uma boa nota.

A professora Gerbera complementa em sua fala que a imposição da cobrança por resultados, não recai só sobre os alunos, mas que atua como um indicador para avaliar o trabalho do professor e atender as expectativas da sociedade, o que gera uma apreensão no professor em virtude da expectativa da comunidade em torno do seu trabalho, como se a qualidade do trabalho docente fosse “medido” pelo resultado dessas avaliações.

Porque de certa forma é um resultado, é uma cobrança, está ali sendo imposta e você também acaba vivenciando, porque é a sua turma, você tem que apresentar um resultado. Não só os alunos vão ser avaliados, mas também seu trabalho. E como vai ser visto depois, fica todo mundo em uma expectativa. (Gerbera, GF).

Identifiquei críticas positivas em relação aos simulados. Os professores que os defendem, pontuam que os simulados tem sido uma forma dos alunos familiarizarem-se com a estrutura da prova e do gabarito, contribuindo para a realização da prova de forma mais familiarizada, em virtude de os alunos reclamarem muito da forma das questões, da extensão dos textos, dos enunciados e formas de perguntar. Dessa forma, a professora Gerbera, durante o GF, assegurou que esses simulados “de certa forma, para os meus alunos, serviram para eles terem contato em como é que se preenche um gabarito, como é que responde. [...] eu acho significativos, porque eles vão tendo um contato com o que vai ser a prova, como preencher, como marcar.”. Identifiquei críticas negativas em relação aos simulados. Segundo a coordenadora pedagógica, os professores detestam essa prática e qualquer tipo de prova externa, pois não acreditam que não avaliam corretamente os alunos:

Eles não gostam, detestam qualquer tipo de prova externa. É uma resistência... E quando eu vou aplicar esses simulados na sala eles ficam assim: “Ah, vai ser agora? Pode ser na próxima semana?”, para ter mais um tempinho para preparar os alunos. Eles não gostam, eles acham que não dão certo mesmo, que não avalia corretamente; como eu te falei, o exemplo do menino que estava fazendo a prova de cabeça para baixo e foi melhor do que a aluna que estava no nível alfabético. (Violeta, GF).

Além dos simulados, a coordenadora pedagógica sublinha que faz um trabalho intensivo com os professores em torno das avaliações externas. Ela relatou que depois da aplicação dos simulados e das provas, procura fazer um trabalho com os professores destacando os erros e acertos dos alunos, provocando os professores a criarem estratégias em sala de aula para que os alunos tenham melhor desempenho na Prova Brasil.

No momento de correção das provas, procuro sempre mostrar os resultados para eles e a gente conversar para vermos como a gente pode fazer para melhorar aquela sala para ele se sair melhor na Provinha Brasil. E eles procuram também, estar sanando essas dificuldades.

[...]O que eu converso muito com os meus professores é que tem uma sala de 5º. ano que tem alguns alunos que ainda não conseguem ler. E aí eu fico preocupada e fico questionando: como esse aluno chegou no 5º. ano? Como ele passou pelo 1º., 2º., 3º. ano, a fase real da alfabetização, e chegou no 5º. ano sem ser reprovado, sem saber ler? Onde está o erro? Quem errou? Quem pecou? O professor deve ter um olhar mais atento para cada aluno. (Violeta, entrevista).

Assegurou que faz todo esse trabalho de “cobrar” dos professores os resultados demandados porque também é muito cobrada pela SEC para que a escola tenha um bom desempenho nas avaliações, como sublinha em sua fala: “E a gente ficou com medo, porque é muito cobrado do coordenador esses resultados. Passamos isso para a nossa coordenadora geral, porque era a preocupação de todos os coordenadores, inclusive do campo”.

A professora Jasmin, posiciona-se diante da questão de forma muito crítica, acusando a pressão que os professores sofrem pela cobrança e obrigação por resultados nas avaliações externas, pois a avaliação do professor está condicionada por esses resultados. Denuncia também que na lógica dessas avaliações, a centralidade gira em torno dos números e da quantidade, e as questões de cunho político, social e econômico que afeta o desempenho dos alunos e consequentemente da escola e do professor não são considerados;poisa culpabilidade pelo desempenho recai sobre o professor, o que para ela tem gerado processos de adoecimento dos docentes. Os aspectos qualitativos são negligenciados em detrimento dos aspectos quantitativos. E finaliza afirmando que infelizmente o professor está atuando nessa lógica.

[...]a gente vê que a gente é obrigada a dar números, os resultados; e a gente é avaliada por essa gestão enquanto números e não enquanto seres humanos, enquanto profissionais. Porque se o meu aluno não aprende, se meu aluno não atingiu a média desejada, a culpa é só do professor. O contexto social, político, econômico em que a criança está, não importa; o que importa são os números, quantidade. E aí a gente para e se questiona o tempo todo em como não adoecer. Como não se perceber dentro dessa lógica se essa lógica só está esperando do professor os números, o quantitativo? Infelizmente a gente está nessa lógica. (Jasmin, GF).

Quanto a essa questão, o professor Girassoldestacou em sua fala que os professores do município já passaram por processos mais intensos de cobrança com a política de avaliação das escolas e do trabalho docente implementada pela política local de cunho gerencial adotada pela Secretaria Municipal de Educação, o *Índice Guia*. Com a mudança da equipe de gestão da SEC em 2013, essa política foi extinta, porém, segundo o professor, agora as cobranças permaneceram de forma mais velada, em virtude da forma de gestão adotada pela SEC que não cobra muito dos professores para também não ser cobrada em termos de ações educativas.

[...] a gente já foi muito mais cobrado, principalmente com Mares Guia, com aquela teoria que Mares Guia, inclusive, iria levar até o próprio nome dele, o Índice-Guia, aquela coisa toda. Então, é um controle muito grande. [...] Então, a gente já teve um mecanismo de controle muito mais forte do que o que se tem hoje, dentro dessa perspectiva; mas a gente continua tendo, mesmo que de forma mais velada. A cobrança não é tanto, até porque também não vão se cobrar, como já se falou, não se tem uma cobrança também da gestão, então, eu não cobro também para não me cobrar. Mas a gente vê que é isso aí: o controle que se tem hoje na educação, o trabalho do professor. Agora, depois dessa nova gestão, mudou toda a estrutura da Secretaria, então, parou. Mas na gestão anterior, as provas, os minitestes, as avaliações que a gente fazia, todas tinham que ter as questões e as habilidades no final. Você tinha que fazer a prova e colocar no finalzinho quais habilidades que você estava cobrando naquela prova e as habilidades do Saeb, da Prova Brasil. Então, todas as habilidades eram cobradas e tinham que estar lá na prova. Era uma recomendação da Secretaria de Educação. Depois mudou de gestão, parou de cobrar essa colocação dessas habilidades nas provas. Mas era cobrado. O professor, o tempo todo, era cobrado nesse sentido de estar desenvolvendo essas habilidades, essas competências que eram cobradas na Prova Brasil. (Girassol, GF).

Quando questionados sobre a “influência” das políticas de avaliação externa sobre o trabalho pedagógico, os professores responderam que essas políticas visam atender as expectativas do governo e não a do professor, estão diretamente vinculadas ao financiamento da escola, e, por isso os municípios encontram-se extremamente preocupados com o resultados dessas avaliações e, por conseguinte, há uma cobrança muito grande e responsabilização em cima da figura do professor que, nessa conjuntura, segunda a Professora Jasmin,

[...] acaba sendo cada vez mais responsabilizado por tudo o que acontece no espaço da sala de aula: seja pelos pais, seja pela Secretaria, seja pelo coordenador, pelo diretor, seja por quem está no topo da pirâmide – pelos governantes, porque eles querem números. O que todo mundo está preocupado é com os números.

Complementando o pensamento acima, outra professora, Tulipa, destacou que tem professores que se moldam completamente para atender à lógica das avaliações externas, chegando a perder até a sua identidade enquanto professor, assumindo mais a condição de tarefeiro. Ela sublinha que não é a favor dessa postura.

E tem professores que se moldam ainda, mudam totalmente a questão da autonomia em sala para desenvolver a aprendizagem dos alunos. São moldados por essa lógica. [...] é essa questão das competências, das avaliações externas. E o professor perde até sua identidade enquanto professor para estar moldado, querendo dar resposta a essas avaliações aí. Pacto, Pnaic, isso aí tudo que vem de fora. Eu sei que tem professores que dizem que deu certo, que desenvolve tudo certinho, mas às vezes até o próprio professor desenvolve aquela prática, mas porque vem de fora acha que está tudo lindo. [...] Mas eu concordo que realmente o professor molda a prática somente para dar um resultado e não sou a favor disso. Quando tem Prova Brasil na minha sala, eu só fiz avisar: “Amanhã tem Prova Brasil.” Não trabalhei com competências e habilidade. (Tulipa, GF).

A fala da professora Tulipa denuncia o papel da avaliação externa na regulação do trabalho pedagógico do professor, apesar dela discordar dessa prática, quando admite ser indiferente a “Prova Brasil” e não trabalhar a partir da lógica das competências e habilidades. Confirma que as avaliações externas e os programas de formação a elas atrelados como Pacto e o Pnaic “moldam” a identidade e o trabalho pedagógico do professor em virtude da prestação de contas por resultados, como também interfere na autonomia docente. A fala da professora também evidencia a “subjetivação” do professor quanto a aceitação dos discursos dessas políticas e sua aceitação por se tratar de algo vindo de fora, construído por especialistas, legitimando o peso destes no direcionamento das políticas, do trabalho docente e das questões pedagógicas. A professora Gerbera afirma que há influência porque é imposto e porque, de certa forma, os professores também procuram ter bom desempenho nessas avaliações, desenvolvendo seu trabalho pedagógico a partir de seus descritores.

Porque também é imposto. É imposto, é cobrado [risos] e também porque tem compromisso. Porque, de certa forma, o professor fica feliz quando a criança recebe a Provinha Brasil e acerta as questões; ele fica feliz com aquele resultado. A Prova Brasil, o professor também fica feliz; como também fica preocupado com a questão do aluno não saber a mensagem daquele texto, que tem uma habilidade que é esse descritor, que é fundamental. Uma leitura, uma interpretação, o professor também fica triste com isso. Não vou dizer que não fica, fica! Dessa forma, influencia, porque tem descritores ali que não estão diferentes da realidade do que é o planejamento, do que propõe o planejamento, do que propõem as habilidades no currículo pedagógico. Então, influencia, de certa forma, sim. (Gerbera, entrevista).

Diante dessa questão, o professor Girassol destacou que a Prova Brasil tem um impacto na gestão do trabalho pedagógico do professor, justamente porque é a partir dela que a SEC projeta as políticas educacionais para o município. Para ele, “a Prova Brasil é determinante naquilo que vai ser feito na escola, o tempo todo”. Na mesma linha de pensamento, a professora Jasmin ratifica que tem justamente porque a escola vai ser avaliada a partir dos indicadores produzidos pelo desempenho nessas avaliações. Para ela,

[...] a escola vai ser visualizada a partir daquilo ali. Ela vai ser percebida a partir daquele cálculo, daqueles números. E, infelizmente, a forma que acontece hoje no país da gente, é que só pensa na bendita prova, Ideb, Provinha Brasil. [...] querendo ou não, o governo quer notas, eles querem números. E, para que a gente alcance esses números, a gente tem que correr atrás, procurar leitura e escrita o tempo todo, atividades para casa. [...] Sempre quando a gente vai propor qualquer tipo de atividade, se for escrita a gente sempre procurar botar questões abertas e questões fechadas para que o aluno vá se familiarizando com o tipo de prova que é a Provinha Brasil, por exemplo. Então, são questões de marcar. O aluno tem que aprender a ler a questão e a interpretar para marcar corretamente (Jasmin, entrevista).

Outro aspecto importante trazido pelos professores é que os professores, mesmo sendo contrários a essas avaliações e compreenderem criticamente a sua lógica, mesmo resistindo, acabam por regular a gestão de seu trabalho pedagógico a partir das demandas das avaliações externas. Esse fato é justificado por eles como uma forma de ser “reconhecido” como professor, como profissional da educação, já que esta tem sido a forma de avaliar a educação, como também o professor como sublinha as falas abaixo:

Professor busca reconhecimento. Ele quer ser reconhecido e infelizmente, se é a forma que o país adota para avaliar a educação, então, de certa forma está avaliando o professor. Mesmo que a Secretaria não diga: “Você tem que dar determinado conteúdo de tal unidade a tal unidade, porque vem a prova”. Mesmo que a Secretaria não te diga que você tem que dar aquele conteúdo devido à questão da prova, mas você se sensibiliza e você passa a analisar que, realmente, se você quer que sua escola seja vista, seja percebida, você tem que atingir índices. Porque senão... Não é que eles sejam totalmente contra o que está aí, mas a maioria deles dizem, por exemplo, que essas provas não avaliam o aprendizado do aluno. Então, é como desenhar um quadro e dizer assim: “Você mandou desenhar, está aqui, está feito. Mas eu fiz para mim libertar.” Então, a gente aplica a prova porque é necessário, porque é mandado aplicar a prova. O sistema está aí e a gente tem que atender a ele. (Jasmin, entrevista).

Influencia na medida em que ele começa a se assustar com aquele resultado; ou também pode ser um resultado positivo e ele se sinta com aquela nota como a valorização do seu trabalho. Ele procura buscar mais e também, como em muitos casos que houve lá no nosso núcleo, a média baixa e ele ficar preocupado com aquela sala, realmente, e buscar mais e também, como em muitos casos que houve lá no nosso núcleo, a média baixa e ele ficar preocupado com aquela sala, realmente, e buscar mais. (Violeta, entrevista).

[...] Então, tem um impacto, porque tem professor que já trabalha com a turma pensando na Prova Brasil. Eu tenho uma colega que ela já trabalha pensando na Prova Brasil: “Gente, eu tenho que preparar os meninos para a Prova Brasil”. Então, tem um impacto [risos]. [...] resultado do seu trabalho e também, o resultado da aprendizagem do aluno. Então, o professor, quando ele trabalha, ele já pensa nisso, um avanço, uma preocupação de ver um ensino que favoreça a aprendizagem. (Gerbera, entrevista).

Já a professora Rosa pontua que o impacto dessas avaliações na escola é mínimo¹²⁸. Assim, ela concebe essas avaliações como mais um instrumento do MEC para poder medir ou qualificar a aprendizagem dos alunos. Não há nenhum direcionamento por parte da SEC e da gestão da escola para melhorar o desempenho dos alunos nessas avaliações. Ela também faz uma crítica que a SEC não divulga o resultado oficial dessas avaliações, o professor tem que se virar, “o resultado a gente teve acesso porque hoje em dia o professor tem acesso à Internet, então, vai e conhece. Mas na Secretaria mesmo, nada. Nem um papel, nada desse tipo” (Rosa, entrevista). A referida professora

¹²⁸ Destaco que esta professora ingressou na rede em 2013, no início da nova gestão municipal, como professora efetiva.

defende que exista um direcionamento e um retorno por parte da SEC, que o Plano de curso deve estar direcionado para as habilidades que o aluno deve adquirir, trabalhar próximo à estrutura da Provinha Brasil, para que o professor possa melhorar e retroalimentar a sua prática para melhorar, o resultado da escola nessas avaliações.

[...] tirando como experiência do outro ano, que foi aplicada a Prova Brasil, e esse ano a gente tem o resultado. Teve o resultado, o município, em determinadas escolas, ficou abaixo. Tem que haver uma preocupação: o que a gente pode fazer para isso melhorar? O que é que está acontecendo? Eu não sei se eles estão conversando isso para o próximo ano fazer algumas ações, tomar algumas atitudes. Mas eu vejo muito pouco isso. [...] A minha turma realiza a Provinha Brasil. E no outro ano também, os alunos fizeram a Provinha Brasil. Aplicaram [e] a diretora corrigiu lá na escola mesmo. Ela disse: “Oh, Rosa, seus alunos, fulano e fulano, ficaram com tantos pontos”. Tem um formulário, vai colocando as questões que os alunos acertaram para ver quais foram as habilidades que eles têm. Mas a resposta que eu tive foi o que a diretora falou. Ela disse mesmo assim: “Aqui o caderno que os meninos fizeram”. E lá eu vi quantas questões cada um tinha acertado. O professor pega aquela prova que o menino fez, vê as questões que a maioria teve dificuldade e em sala de aula, procura trabalhar com aquilo para que o menino avance. Mas aquele resultado que ele teve, que ele passou para o formulário, é enviado para não sei quem e eles vão fazer lá a análise, fazer a avaliação daquilo que, talvez, manda a resposta para alguém, mas que não chega para o professor da turma [risos]. Eu, pelo menos, não tive acesso ao resultado da Provinha Brasil do outro ano.

Verifiquei também, a partir dos dados de campo, que alguns dos professores entrevistados tem uma percepção positiva das avaliações externas e dos processos de regulação que elas desencadeiam, como na definição do currículo, nas políticas de formação, no direcionamento do trabalho do professor. Afirmam que não são regulados ou se são, defendem esse processo como uma necessidade para conquistar a qualidade da educação. Identifiquei esse tipo de posicionamento principalmente na fala da professora Margarida, em virtude de ter sido Diretora do Núcleo escolar estudado, entre os anos 2005- 2013, e ter participado de forma direta na condução da política gerencial adotada pelo município em 2010, o *Índice Guia*. Na época da gestão da referida professora na direção do Núcleo estudado, houve o grande destaque das escolas que o compõem nos projetos, nas avaliações e principalmente no resultado das avaliações externas como ela mesma pontua ao ser questionada sobre sua opinião acerca da política de avaliação externa implantada pelo governo federal como o Ideb, a Prova e a Provinha Brasil.

Eu acho bom [risos]. A minha avaliação é que [esta política de avaliação] é boa, porque a gente vai estar avaliando o desempenho dos alunos. Então, a gente trabalha mesmo com aquelas habilidades que diz ali. Mais outras habilidades. É um jeito de a gente saber como está a escola. E para a minha felicidade [risos], quando eu era diretora, em 2009, teve a primeira avaliação. Ficamos com 2,7; bem baixinho. [...] É, do Ideb. Traçamos metas. O Ideb foi medido a partir do quinto ano. Os alunos do quinto ano fizeram a Prova Brasil. E a gente viu que

estava baixo; mas mesmo assim, eu não fiquei triste. Porque eu disse: “É a primeira vez que eles fazem essa Prova Brasil.” Então, a gente encarou como uma conquista. Nós traçamos metas para 2011, 2013, até 2021, parece. Só que 2011, não teve. 2013 teve e nós alcançamos o Ideb de 4,1, na escola [...]. Então, para mim, foi um sucesso. A gente começou a intensificar o trabalho que pedia. E na Provinha Brasil, eles também tiveram sucesso. Eu não me lembro quanto foi, agora; mas foi um sucesso. Eu considero bom, porque é um jeito de a gente estar avaliando o aprendizado dos alunos (Margarida, entrevista).

E, ao ser questionada sobre os motivos que levaram a escola a elevar a média do Ideb de 2,7 em 2009 para 4,1 em 2013, a referida professora pontua que essa conquista foi fruto de um trabalho eficiente, de uma intensa mobilização de toda a comunidade escolar, que aderiram a lógica de participação apregoados pelo gerencialismo.

Um trabalho de gestão bem eficiente. Porque eu pude contar com uma coordenadora comprometida, os professores também. E a gente sempre trabalhava com a família, também; a gente sempre tinha o cuidado de estar falando com a família desse trabalho. Então, foi toda uma equipe que a gente teve, que vestiu a camisa e que deu esse resultado [risos] (Margarida, entrevista).

A professora Margarida afirma que essas avaliações externas influenciam na dinâmica curricular e na gestão do trabalho pedagógico do professor. Porém, sua percepção sobre essa influência é muito positiva, afirmando para a necessidade da cobrança por resultados, enfatizando o papel da Prova Brasil em acentuar o compromisso e responsabilidade da equipe escolar em estudar mais e se dedicar no alcance dos resultados, como assevera em sua fala:

[...] quando a gente é cobrada, a gente tem mais compromisso. E essa Prova Brasil e a provinha fizeram com que a gente estudasse mais, se dedicasse mais. E mostrar, mesmo, uma escola diferente. Mesmo sendo da zona rural, mas uma escola diferente (Margarida, entrevista).

Ao ser questionada sobre a influência do Ideb na gestão do pedagógico, sobre os desafios que este índice impõe na busca por resultados e a importância que ela atribui ao Ideb na condução do seu trabalho pedagógico, a professora respondeu:

Eu ligo tanto para o Ideb, que eu disse que é muito bom, porque a gente sabe que mostra a diferença. Então, fica a escola valorizada. Imagine o Ideb de uma escola lá da zona rural, naquela mata, e você ter um Ideb de 4,1. Isso, para mim, é demais, é fantástico. Infelizmente, a gestora não deu valor [risos]. (Margarida, entrevista).

A professora Gerbera também destacou a importância dessas avaliações para direcionar a gestão do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, para que todos possam identificar e avaliar o que está dando certo e o que não está.

[...] eu acho que essas habilidades são uma forma do professor também se avaliar, porque se é uma habilidade que o aluno necessita ter ou que ele precisa ter, porque a partir dali, não só a turma é avaliada, como o professor também, ele é avaliado. Porque o resultado da turma é o resultado do professor, infelizmente ou felizmente. É o resultado do professor. (Gerbera, entrevista).

6.3.2 Críticas dos professores às políticas de avaliação externa:

Os instrumentos de pesquisa utilizados permitiram-me identificar junto aos professores participantes da pesquisa várias críticas às políticas de avaliação externa, sistematizados nos pontos detalhados a seguir.

6.3.2.1 As políticas de avaliação externa não avaliam a aprendizagem real dos alunos, nem o trabalho dos professores

Cinco professores pontuaram que as avaliações externas não traduzem efetivamente a aprendizagem dos alunos. Segundo eles, tais instrumentos não são capazes de “mensurar” realmente o que o aluno sabe. Apontam que a forma das questões, por serem de múltiplas escolhas ou no modelo dicotômico verdadeiro ou falso, permitem que os alunos possam “arriscar” ao optar pela resposta, sem que realmente seja uma opção que revele que ele sabe.

Acho que não mensura a realidade. Não é capaz de descrever o que realmente o aluno sabe; porque em uma prova de marcar não tem como você dizer. O menino pode chegar lá, marcar aleatoriamente, e marcar as questões certas. [...]O aluno pode ter pego a prova, não ter lido a Prova Brasil, ter marcado todas as questões corretamente, [e ao cabo] todas estão marcadinhas lá, certinhas. Mas será que ele, realmente, aprendeu? Te angustia. (Professora Jasmin, entrevista).

[...] E eu acho que [a prova] mascara muita coisa. [...]Eu digo sinceramente, os meus alunos do ano passado sentiram dificuldades extremas. [...] não estavam com aquelas habilidades todas para conseguir 4,1 [nota obtida pela escola]. [...] As pessoas me parabenizando e eu fiquei em estado de choque porque eu sabia que os meus alunos tinham dificuldades extremas. Conteúdos do 3º. ano que os meninos não tinham habilidade para aquele conteúdo e caíram conteúdos de área. [...] Então, eu acho que é mascarar muita coisa. Como, por exemplo, no município nós já tivemos alunos que já fizeram a Provinha Brasil de cabeça para baixo e tiveram mais pontos do que outros. (Professora Tulipa, entrevista).

A professora Tulipa considera que seus alunos conseguiram um bom desempenho na Prova por outras questões, para além do trabalho focado no treinamento de competências e habilidades. Houve um investimento em outras ações como o cuidado com a evasão, e a reprovação e o acompanhamento das dificuldades dos alunos e a criação de estratégias de aprendizagem.

Estou falando que eu, às vésperas de prova, não me moldei para mudar a prática para pensar nisso, porque é toda uma história que vem antes, é desde a Educação Infantil. Você está entendendo? Não é a questão de na véspera que eu vou fazer algo para dizer que isso vai respaldar o resultado. Não vai. Então, a escola não tinha evasão, não tinha repetência, então, o resultado foi mais por ali. (Professora Tulipa, GF).

Os professores também pontuaram que essas avaliações não garantem a avaliação do trabalho do professor, pois pode ocorrer que o aluno tire uma boa nota na prova, não necessariamente pelo trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Assim, as avaliações externas não retratam a qualidade da educação e tem o agravante de culpabilizar ou responsabilizar os professores.

6.3.2.2 As políticas de avaliação externa geram cobrança, controle e responsabilização excessiva sobre o trabalho do professor

Todos os sujeitos investigados pontuaram que as avaliações externas repercutem incisivamente na cobrança e responsabilização dos resultados depositadas sobre a figura dos professores. Afirmaram que a relação com o pedagógico no interior da escola, mediada pela SEC é orientada para cobrar resultados e fiscalizar a prática docente, com vistas a verificar se os professores estão desenvolvendo suas ações na perspectiva de conseguir bom desempenho nas avaliações, como se pode observar nas falas a seguir:

É a questão das cobranças que são inúmeras, a questão da falta de respeito está aí [...]Porque a gente fica estafada, a gente se cobra o tempo todo e não tem ser humano que aguentar, não (Professora Tulipa, GF).

Há cobrança. Porque quando chega no Conselho de Classe, que você vai socializar ali os resultados, apresentar, está lá uma ficha que é para lhe acusar; aquela ficha é uma ficha de acusação. Está dizendo ali, em outras palavras, que o menino não aprendeu porque é culpa sua, você é que não teve métodos suficientes para aplicar. Então, tudo é culpa do professor a partir daquela ficha do Conselho de Classe. [...]a gente vê que é isso aí, o controle que se tem hoje na educação, no trabalho do professor (Professor Girassol, GF).

[...] quando dá uma avaliação dessa no final de um Conselho e [nos perguntam]: “Qual foi a metodologia que você usou? E qual é a que você vai utilizar para alcançar os resultados que eles querem?”. Isso é uma cobrança; disfarçada, mas é (Professora Jasmin, GF).

Porque, de certa forma, é um resultado, é uma cobrança. Está ali sendo exposta e você também acaba vivenciando, porque é a sua turma, você tem que apresentar um resultado (Professora Gerbera, GF).

Nessa conjuntura a professora Tulipa destacou a relação entre o ranqueamento e a culpabilização dos professores como lógicas excludentes em que apenas os professores e a escola são responsabilizados pelo desempenho nos índices que compõem os *rankings* escolares. Denunciou a falta de participação e responsabilização de outros atores como, o Estado (em suas diversas instâncias: federal, estadual e municipal) e a sociedade, pela qualidade da educação do país.

6.3.2.3 Apesar das cobranças e responsabilização por resultados, a SEC não oferece suporte e orientação pedagógica para as avaliações externas

Outra questão que merece destaque, é a crítica feita pelos professores ao fato da gestão da SEC, à época da pesquisa de campo (2014), não ter uma política ou foco específico para dar o suporte necessário ao desempenho das escolas e dos professores, à altura das exigências colocadas. Esta questão foi bem evidente e emergiu durante as falas dos colaboradores em diferentes instrumentos, sobretudo acompanhada de uma comparação à gestão anterior que implementou o *Índice Guia* entre 2010-2012, introduzindo nas escolas uma lógica de gestão gerencialistas com foco em resultados. Segundo os colaboradores que vivenciaram as duas gestões, na gestão anterior havia um monitoramento contínuo das atividades desenvolvidas pela escola, tendo como foco o alcance das metas estabelecidas, como destaca o professor Girassol, ao ser questionado se existia algum tipo de determinação, por parte da SEC, da direção e da coordenação para atender as médias do Ideb.

E como! Agora, depois dessa nova gestão, mudou toda a estrutura da secretaria, então, parou. Mas na gestão anterior, as provas, os minitestes, as avaliações que a gente fazia, todas tinham que ter as questões e as habilidades no final. Você tinha que fazer a prova e colocar no finalzinho quais habilidades que você estava cobrando naquela prova e as habilidades do Saeb, da Prova Brasil. Então, todas as habilidades eram cobradas e tinham que estar lá na prova. Era uma recomendação da Secretaria de Educação. Depois mudou de gestão, parou de cobrar essa colocação dessas habilidades nas provas. Mas era cobrado. O professor, o tempo todo,

era cobrado nesse sentido de estar desenvolvendo essas habilidades, essas competências que eram cobradas na Prova Brasil. (Professor Girassol, entrevista)

Na gestão atual houve um certo afrouxamento do acompanhamento, mas quando os resultados do Ideb 2013 foram publicados, em setembro de 2014, e o município apresentou uma queda significativa no índice, a responsabilidade recaiu exclusivamente sobre os docentes que, então, passaram a ser cobrados pelos resultados apresentados. A Tabela 1, a seguir, apresenta dados do Ideb do município pesquisado, em uma perspectiva histórica:

Tabela 3 - Ideb do município pesquisado em perspectiva histórica– rede municipal, 4^a. série/5^o ano

Ano	Ideb alcançado pelo município	Posição estadual (de 1^o. a 417^o.)	Meta projetada para o município
2005	2,6	204 ^o .	-
2007	3,6	75 ^o .	2,6
2009	3,7	128 ^o .	3,0
2011	4,8	28^o.	3,4
2013	4,1	127^o.	3,6
2015	4,4	166 ^o .	3,9
2017	-	-	4,2
2019	-	-	4,5
2021	-	-	4,8

Nota: Posição estadual: considera-se a posição do município pesquisado no conjunto das 417 municipalidades do estado da Bahia.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados levantados em: <http://ideb.inep.gov.br/>

Apesar disso, identifiquei outras formas mais diretas e sutis de cobrança. Assim, contraditoriamente, a SEC cobra dos professores por desempenho e resultados, no entanto, sem oferecer aos mesmos um trabalho de direcionamento e acompanhamento que consiga dar conta dos processos de cobrança. Os dados apontam que essa falta de controle mais direto da SEC, soava, na percepção dos professores, como ausência de regulação e direcionamento, durante a nova gestão municipal da educação, iniciada em 2013. Para os professoras, na nova gestão, as ações que vão nesse sentido são isoladas e esporádicas.

Quando indagadas, no Questionário aplicado, se recebem ou não uma orientação mais específica acerca da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do Ideb, eles responderam do modo como está sistematizado nos quadros, a seguir:

Quadro 27 – Respostas dos professores às questões “Recebe orientações acerca da Prova e Provinha Brasil e do IDEB?”

Questão	Nº	Respostas
“Recebe orientações acerca da Prova Brasil e Provinha Brasil?”	Q1	Não. Turma com menos de 20 alunos no 5º ano não faz a Prova Brasil. A Provinha Brasil sim, mas não recebemos nenhum treinamento para tal. Para Prova Brasil sim, [destinada] aos professores onde a prova será aplicada.
	Q2	Não.
	Q3	Tivemos uma formação com carga horária de 4 horas com uma orientadora do Pnaic antes da aplicação da Provinha Brasil. Depois que a Provinha foi realizada tivemos mais 4 horas de formação com o objetivo de analisar os resultados e traçar estratégias para superar as dificuldades.
	Q4	Não respondeu.
	Q5	Não.
	Q6	Não.
	Q7	A Secretaria Municipal de Educação na gestão [anterior] disponibilizou do pessoal da Secretaria para realizar reuniões e estudos sobre a prova e a provinha Brasil.
	Q8	As coisas são realizadas meio que de forma terrorista, na pressão, para que o professor “treine” os alunos no que diz respeito a realização da avaliação.
“Recebe orientações acerca do Ideb?”	Q1	Não, conforme já descrevi.
	Q2	Não.
	Q3	A Secretaria Municipal de Educação adotou a Formação para os Coordenadores Pedagógicos Municipais, uma ação do Pacto Bahia/Municípios, que tem como objetivo capacitá-los para que possam subsidiar as escolas e acompanhar os professores do 1º ao 5º Ano, orientando-os no planejamento e ações pedagógicas, além de promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação pública. Dentre estes encontros, tivemos uma formação sobre o Ideb, com o objetivo de saber um pouco mais sobre o tema e analisar como estão nossas escolas do município.
	Q4	Seria bom se recebêssemos.
	Q5	Não.
	Q6	Não.
	Q7	Desde que foi iniciada a Prova Brasil tivemos orientações acerca do Ideb, onde nos reuníamos para estudos e para traçarmos metas para as escolas onde ocorreria a prova.
	Q8	Não. Não tivemos nenhuma orientação só nos informaram a data em que seria aplicada [a Prova Brasil].

Nota: Q (Questionário). Os números correspondem à identificação dos diferentes sujeitos que participaram da aplicação deste instrumento. Este instrumento não fazia a identificação do sujeito que o respondia.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de campo.

O quadro acima aponta que, dos oito participantes da pesquisa, cinco afirmaram não receber nenhuma orientação sobre o *acerca da Prova Brasil e Provinha Brasil* e que aquele que respondeu positivamente (Q7) referiu-se a orientações recebidas na gestão anterior, não tendo os dois outros participantes que responderam positivamente se referido a qual gestão ofereceu as orientações (Este aspecto foi mais explicitado pelos colaboradores nos instrumentos aplicados

posteriormente). A mesma quantidade de respostas foi confirmada quando os participantes foram indagados acerca de possíveis orientações acerca do Ideb.

Quando perguntados no Questionário, em outras questões, abertas, se a SEC oferece *orientação pedagógica para as escolas do campo* no sentido de orientar o trabalho do professor, dentre os oito investigados, cinco responderam “não”. Apenas três professores responderam positivamente, conforme detalhado a seguir. Uma professora respondeu que foi orientada a trabalhar com a realidade dos alunos, a partir do *Plano de Curso*. Outro professor afirmou que também teve essa mesma orientação, porém destaca que a SEC não ofereceu nenhum recurso para realização desse trabalho mais específico. A terceira professora sublinha que a SEC elaborou uma *Proposta para a Educação do Campo* do município e implementou uma disciplina no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental intitulada *Educação do Campo*. Por fim, esta última professora destaca a realização de formações durante todo ano letivo (2015) para que os professores trabalhem os conteúdos a partir do *Plano de Curso* elaborado pela SEC. Respostas semelhantes foram emitidas quando questionados sobre o papel da coordenação pedagógica na orientação do trabalho do professor.

As respostas obtidas através do questionário evidenciam a ausência de uma orientação mais direta da gestão da educação municipal no período posterior a 2013, quanto às avaliações externas e a gestão do trabalho pedagógico, como pontua a professora Margarida, ao ser questionada durante a entrevista sobre a existência de algum tipo de orientação por parte da SEC, da direção da escola e da coordenação pedagógica para atingir as metas do Ideb.

Dessa gestão, não. Essa gestão nem foi capaz de falar com a gente, nada. Parabenizar. Eu vi um descaso, nessa gestão, por parte do Ideb. *Nem saber mesmo o que era Ideb, eles não sabiam. Então, a gente foi falando.* Não houve nenhum interesse por parte da Secretaria em divulgar esses dados. Não vi, em nenhum momento, a divulgação desses dados. Parece que não tem valor (Margarida, entrevista).

Resta indagar se o arrefecimento das orientações e o abrandamento do controle tratou-se de uma opção política deliberada da nova gestão municipal para não aderir às políticas de regulação, gerencialistas; ou tais práticas deveu-se a um conhecimento superficial das mesmas, ou uma baixa subjetivação dos novos gestores por tais políticas. A última hipótese não pode ser desconsiderada, sobretudo quando se pondera que muitas funções que compunham o corpo técnico da nova gestão foi assumido por pessoas sem vínculo anterior com a rede municipal e muitos não haviam atuando na área educacional em anos anteriores, o que pode explicar um certo distanciamento em relação à políticas de avaliação externa e de regulação do trabalho docente,

como diz a professora Margarida na citação anterior: “Nem saber mesmo o que era Ideb, eles não sabiam. Então, a gente foi falando”.

A professora Margarida ainda compara a condução da nova gestão da educação municipal com a gestão precedente, enfatizando os processos de orientação e direcionamento que recebiam anteriormente em torno das avaliações externas e da gestão do pedagógico no interior das escolas, evidenciando tratamentos diferenciados exercidos nas duas gestões. Apesar da ausência de orientação da gestão atual, a professora destaca sobre o “aprendizado” adquirido na gestão anterior de como proceder frente as avaliações externas e pontua que a experiência precedente adquirida serviu-lhe de base para orientar seu trabalho no novo contexto. Quando perguntei se existia algum tipo de orientação da coordenação, da Secretaria, para realização da Prova Brasil ou da Provinha Brasil, ela respondeu:

Esse ano (2014) a gente não teve nenhuma orientação. Mas, como eu falei, a gente já vinha na gestão; então, a gente já sabia como fazer. Então, era sempre orientado. A supervisora, assim que saía o resultado, chamava a gente, mostrava. A gente passava para os alunos, para os pais e para os professores. Então, tinha um trabalho diferenciado. (Margarida, entrevista).

Quanto a essa questão, ao ser questionada sobre as ações da SEC diante da média do Ideb do município ter caído consideravelmente entre 2011 e 2013, saindo das primeiras posições entre os 417 municípios baianos em 2011, para uma das últimas posições no *ranking* do Estado da Bahia, em 2013, a professora Tulipa respondeu:

Não [há ações]. Nem antes e também, nem depois [da publicação do resultado de 2013, em setembro de 2014]. Eu não vi por parte da Secretária, não vi por parte da Secretaria, não vi ninguém comentar nisso, que poderia até estar utilizando os meios de comunicação para falar com a população a respeito do Ideb. Mas não vi ninguém se pronunciar. (Tulipa, entrevista).

Sobre o mesmo tema, durante as entrevistas, insisti na pergunta, com todos os colaboradores: “Não há mesmo nenhum tipo de orientação por parte da Secretaria de Educação? Nenhuma cobrança? Uma regulação?”. Diante dos questionamentos acima, os professores responderam que há uma cobrança por resultados, há fiscalização, porém não existe um trabalho mais direcionado para as avaliações externas com uma supervisão e monitoramento efetivo e contínuo, como havia na gestão anterior, com a política do *Índice-Guia*, por isso acusam a falta de direcionamento da SEC em relação às ações que as escolas devem estar desenvolvendo para que as escolas consigam obter bons resultados nessas avaliações.

A questão mesmo da relação com o pedagógico é cobrar resultados. Então, nós não fomos cobrados pelo Ideb, nós não fomos cobrados. [...] A questão mesmo deles é mais de fiscalizar se está acontecendo aula. [...] Mas a questão mesmo, é cobrar; se está dando aula não querem nem saber como aconteceu. E eu não vejo preocupação com o pedagógico. Vejo preocupação com ações, com atividades que foram feitas para tirar foto para a Secretaria, para que seja publicizada no site. [...] eu não vejo preocupação com o pedagógico, não. Não vi ainda. [...] Na verdade, a diretora não sabia nem o que era Ideb, esse ano (2014) (Tulipa, entrevista).

Nenhuma proposta de trabalho que venha melhorar esse tipo de avaliação de desempenho. (Jasmin, entrevista).

A Secretaria fez uma prova, modelo Prova Brasil. Esperamos essa prova na segunda unidade, mas terminamos a segunda unidade e essa prova não chegou em nossas mãos. Então, falta esse envolvimento do geral com nós coordenadores, porque precisamos dessa prova. Já que teve a ideia na primeira unidade, por que não continuar na segunda, terceira, quarta? Então, temos essa dificuldade em relação à interação, para melhorar. Interação eu digo assim: a preocupação deles junto com a nossa para melhorar o diálogo, para vermos o que é que a gente faz para melhorar o Ideb (Violeta, entrevista).

Essa falta de *feedback* gerou angústias entre os professores, como bem destacam as professoras Jasmin e Tulipa, pois torna o trabalho do professor um trabalho solitário.

Começando pela própria avaliação que a gente faz dos alunos, que é um tal de marcar tantas habilidades na Caderneta[...] ninguém nunca me apresentou a tabulação desses dados. Qual a relevância de se marcar aquelas habilidades adquiridas ou não? Porque se o menino não adquiriu, quais são as estratégias que deveriam ser traçadas para que ele desenvolvesse aquelas habilidades? E se ele desenvolveu aquelas habilidades, quais outras habilidades eu poderia propor a partir da análise daqueles dados? Ninguém nunca me mostrou essa perspectiva. Então, isso vem me *angustiando*, porque é mais trabalho, é mais produção de trabalho. Esses pareceres descritivos iniciais e finais, eu nunca ouvi ninguém de Secretaria, que tivesse em cima de mim, ter me dito: “A gente vai analisar como foi esse aluno no ano anterior e ver quais foram as deficiências, as habilidades que não foram adquiridas. Ninguém nunca me propôs isso. E isso me *angustia*, porque parece que a gente está trabalhando para nada, é como se eu tivesse martelando ali, mas o prego estivesse em outro lugar. (Jasmin, GF, grifo meu).

[...] que responsabilidade estão tendo com a educação? Então, isso deixa a gente *angustiado*, porque a gente está pensando na educação que está lá, que recebe tudo nas caixas dos peitos para dar conta. Então, essa cobrança no dia a dia, essa ação-reflexão-ação que não tem, ninguém dialoga com a gente para estar nos ajudando. A gente se sente *sozinho*. Na *solidão*, realmente. (Tulipa, GF, grifo meu).

Nesse, sentido, a professora Gerbera faz uma crítica, ao comparar a forma de condução entre as duas gestões da SEC, a anterior (2005 a 2012)¹²⁹ e a atual (2013-2016), pontuando que,

¹²⁹ Na legislação brasileira as eleições municipais ocorrem a cada quatro anos, ocasião em que são eleitos os prefeitos, vice-prefeitos e vereadores. As eleições ocorrem no mês de outubro e os eleitos tomam posse no dia primeiro de janeiro do ano subsequente, para um mandato de quatro anos. É permitida a candidatura dos gestores à reeleição, por uma vez consecutiva e outras tantas não consecutivamente. O dirigente municipal de educação é escolhido pelo prefeito, sendo portanto, cargo de sua confiança. No município pesquisado, o gestor eleito para o mandato 2005-2008, foi reeleito

em time que se está ganhando não se mexe, destacando que a atual gestão retirou todas as políticas construídas anteriormente e não construiu nenhuma outra proposta que as substituíssem. Aponta as contradições presentes no discurso da SEC quando propaga compromisso com a educação, sem que esse discurso se materializa em ações concretas.

E eu vejo nessa situação, nessa comparação: “Vamos deixar correr solto.” Não sei qual a visão que se tem, de quem está acima, porque é uma hierarquia, eu não sei qual a visão que se tem. Porque uma coisa que se dá certo...Acho que time que se ganha, não se mexe, lógico. Mas uma coisa que deve ser analisada no sentido de melhorar: “Vamos ver o que é que pode ser feito”; mas desconstruir tudo e deixar sem construir nada. [...] Se fala tanto de compromisso com a educação e esse compromisso não está sendo visível, pelo menos diante dos meus olhos. (Gerbera, entrevista).

Por fim, o professor Girassol questiona a cobrança por aprovação e resultados homogêneos que desconsideram a realidade dos alunos. Alunos portadores de necessidades especiais, alunos que chegam na escola com fome, que sofrem de problemas familiares, que tem problemas de saúde, problemas emocionais, etc. E fica sob a total responsabilidade do professor o desempenho positivo dos alunos.

Mas em momento nenhum a Secretaria de Educação me deu um suporte para dizer assim: “Não, tem uma menina especial, com problema de aprendizado, ela não está aprendendo.” Ela tem oito anos, era para ela estar alfabetizada, está no 3º. ano. No entanto, eles querem resultados, digamos assim, homogêneos, resultados iguais e processos diferentes. [...] E a gente vê que é uma forma que está forçando. (Girassol, GF).

6.3.2.4 As políticas de avaliação externa valorizam o trabalho dos especialistas, em detrimento aos saberes dos professores

Outra questão que foi bem criticada pelos professores investigados foi a extrema valorização dos especialistas, das pessoas e/ou empresas que são contratados para orientar os professores no processo de execução das políticas e para realizar cursos de formação continuada, em detrimento ao trabalho dos professores. Eles consideram essa prática como um grande desrespeito ao professor, justamente porque esses especialistas muitas vezes vem falar sobre aquilo que eles já sabem, ou trazem coisas muito dissonantes da realidade vivida e, na condução do processo, não abrem espaços de diálogo para que os professores se expressem a partir do seu lugar de fala, de vida e de profissão. Dessa forma, identifiquei na fala dos professores um descontentamento muito

para o período 2009-2012 e manteve ao longo de seus oito anos de gestão o mesmo dirigente municipal de educação. Em 2013, assumiu uma nova gestão municipal, que também substituiu o dirigente da educação na municipalidade.

grande em relação a prática e postura desses especialistas, que ferem a identidade do professor enquanto sujeitos que pensa, elabora e cria estratégias pedagógicas a partir de seus saberes e trajetória profissional.

A história deve ser contada de baixo para cima. E não de cima para baixo. Quem está no chão da escola somos nós. E aí [o especialista vem] de fora para usar *palavras ditas acadêmicas*, para falar o que a gente sabe muito bem. [...]. Porque o pessoal vem de fora, *é pago* para falar o que a gente já sabe muito bem de onde fala, são os problemas da educação [do município]. Isso *angustia*, não tem professor que não adoeça. (Tulipa, GF, grifo meu).

E aí quando eu vejo os cursos vindos de fora, por pessoas às vezes que não conhecem a realidade cotidiana da gente...[...] que podem ter um discurso muito bem elaborado, muito bem pertinente, mas é algo que não é da realidade do aluno. Pode ser pertinente para ele, mas para mim e para o meu aluno não é. Para meu aluno, sou eu quem conheço ele, sou eu que sei como ele aprende e o que vai surtir efeito. (Jasmin, GF, grifo meu).

[...] traz gente de fora para dizer aquilo que a gente já sabe, para falar aquilo que a gente está dizendo todo dia, mas que não é validado, não é ouvido aquilo que o professor fala. (Girassol, GF).

Diante das falas, a professora Jasmin desabafa questionando que, nessa conjuntura, para ser professor não precisa ter formação, porque o professor foi reduzido ao um executor de tarefa e a única coisa que se tem valorizado do seu trabalho é a nota dos alunos.

Então, é angustiante, porque a gente vê que as pessoas não estão tendo o compromisso com o que é feito pelo professor. O professor tem que realizar tarefas, como a colega diz, ser tarefairos. Mas o que ele produz ali dentro da sala de aula, a única coisa que é observado é a nota. Só isso. (Jasmin, GF).

6.3.2.5 Não há uma utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas

Uma das críticas mais contundentes advindas dos professores refere-se à falta de um *feedback* dos resultados dessas avaliações para melhorara o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido com os alunos.

[...] o resultado chega na mão do professor muito depois, muito tarde, para ver como estão os níveis. Uma forma de avaliação para saber como esses alunos estão, se estão avançados, o nível de aprendizagem deles, como estão, se estão de acordo com a proposta das habilidades, o conhecimento proposto de acordo com as habilidades que deve ter, proposto pelo MEC. [...] Depois que tem a aplicação da Prova Brasil, eu vi essa crítica em relação – que demora muito tempo para se ter o resultado. [...] Aí eu ouvi alguma reclamação nesse tipo: que demorou para ter o índice. [...] Porque o professor tem esse retorno e esse retorno tem que ser passado imediatamente para o professor, para que o professor, a partir daí, já possa estar vendo o que pode ser feito para os alunos adquirirem. (Gerbera, entrevista).

6.3.2.6 As políticas de avaliação externa aumentam a sobrecarga dos professores, precarizando seu trabalho

Ao serem questionados se as políticas de avaliação externa provocavam alguma tipo de sobrecarga no trabalho do professor todos os professores investigados responderam afirmativamente. Essa sobrecarga pode ser identificada no grande volume de fichas, formulários e pareceres descritivos para serem preenchidos e elaborados, atividades que tomam um tempo considerável do professor; marcar as habilidades de todos os alunos na *Caderneta*; preencher o *Portfólio do professor*; participar de forma sistemática de cursos de formação continuada, responsabilizar-se de forma individual pelos resultados dos alunos nas avaliações.

Sobrecarrega o professor bastante, porque a cobrança é muito grande. E não é só em relação à provinha externa que tem essa cobrança, não. A Secretaria, no final do ano, pede uma porcentagem de aprovação e reprovação de cada sala e avalia o professor por aquele resultado. Então, isso já é uma sobrecarga para o professor, essa supervisão da Secretaria em si; e ainda do geral, que são as avaliações externas. Eu acho que não deixa o professor totalmente à vontade para estar trabalhando e ele pensa assim: “O meu trabalho vai ser valorizado com tal resultado”. Porque nem muitas vezes são. (Violeta, entrevista).

[...] a gente é obrigada a dar números, os resultados; e a gente é avaliada por essa gestão enquanto números e não enquanto seres humanos, enquanto profissionais. Porque se o meu aluno não aprende, se meu aluno não atingiu a média desejada, a culpa é só do professor. O contexto social, político, econômico em que a criança está, não importa; o que importa são os números, quantidade. E aí a gente para e se questiona o tempo todo em como não adoecer. Como não se perceber dentro dessa lógica se essa lógica só está esperando do professor os números, o quantitativo? Infelizmente a gente está nessa lógica. (Jasmin, GF).

Eu fui aplicar prova ano passado a meninos do segundo ano que não sabiam ler. Eu li a prova para eles, porque a mim foi dito que eu deveria ler uma, duas, três vezes, a questão. E o aluno olhava para a prova, chegava lá, marcava. Eu ainda perguntava: “Você entendeu o que eu li?” “Entendi, Pró.” Na hora que eu chegava de junto, o menino marcou outra questão qualquer. Mas o professor vai ser cobrado, vai ser cobrado. Cadê os números? Cadê a aprovação? Essa escola não atingiu a meta. A nota da escola, o Ideb da escola foi baixo. Qualquer profissional, é o mesmo que chegar para um médico e dizer assim: “O remédio que o Senhor deu para o paciente, não fez efeito.” Aí você fica procurando sanar, dia após dia, as dificuldades do aluno. E mais projetos vem, mais programas vem e você vai se sobrecarregando. E você não sabe se você dá conta dos programas que são impostos, dos conteúdos que estão ali postos ou se você arruma um terceiro caminho para você seguir. (Jasmin, entrevista).

Os dados também evidenciaram que os professores são submetidos, e às vezes obrigados a processos de intensificação do trabalho docente, ao assumirem funções que não lhes cabe, para

que a escola possa ter um bom andamento. Acabam por assumir as funções da SEC e da equipe diretiva da escola.

É porque a gente fica preocupada demais em fazer as coisas, arcando com nosso compromisso. Mas talvez se nós nos ocupássemos da nossa função de educador mesmo e não cumprisse a tarefa do outro, o pessoal ia sentir. Se faltou merenda para o aluno, é passar a situação para quem é de direito. Pode ligar: “Está faltando merenda aqui, vou liberar os alunos”. Entendeu? *É por isso que está desse jeito, porque a gente fica apagando esses incêndios todos, fazendo o nosso papel e o papel dos outros*, e as coisas ficam tudo assim, fazendo de conta que está tudo bonito. E chega e vai publicizar que está tudo ótimo, que a escola está funcionando de tal jeito, cem por cento, e a gente sabe que não está. E essas angústias mexem com a gente e aí vai para essa questão da precarização da educação. A gente não tem apoio. (Tulipa, GF, grifo meu).

Eu já fiz de tudo. Não sei mais o que fazer. Porque tem situações em que você olha e você já vê que você já esgotou tudo o que você teria condições de melhorar ali na prática, de fazer. E tem situações em que você, só, não tem mais condições. É como se o meu limite fosse até aqui, não tenho mais condições de avançar ou de fazer. *Porque tem questões e tem problemas que vão para além do trabalho do professor, que precisam de outros aportes, de outros apoios para que o trabalho flua, para que o aprendizado aconteça, para que se desenvolva o fazer pedagógico*. E aí a gente fica nessa angústia. E além de ser um trabalho solitário, porque o professor está ali o tempo todo só, ele tem que se virar sozinho. (Girassol, GF, grifo meu).

Porque, como é que eu vou resolver um problema que não está dentro da sala de aula? Mas eu preciso resolver, porque o gás acabou e preciso ir com a cozinheira buscar o botijão emprestado, porque ela não consegue trazer [sozinha]. Eu tenho que deixar os meninos na sala fazendo uma outra atividade para poder ir lá e garantir que 10h a merenda vai ser servida. Se um passa mal, se um sente uma dor de barriga, se uma criança vomita na sala, eu tenho que sair para ajudar, para socorrer essa criança, e a sala vai ficar lá até a hora que essa criança estiver bem, que eu possa deixá-la na companhia só da cozinheira, enquanto chega o transporte para levá-la. Então, isso tudo tem angustiado. (Jasmin, entrevista, grifo meu).

Questionei a professora Jasmin, se as políticas educacionais de regulação tem afetado o professor no que se refere a sobrecarga do trabalho ela respondeu nos seguintes termos: “Muito. Muito, porque aqueles números é que vão falar quem foi você na sala de aula”. O professor Girassol, traz o relato sobre uma colega dele para exemplificar a sobrecarga e pressão sobre o trabalho do professor para que ele pudesse dar conta das habilidades dos alunos requeridas pelas avaliações externas.

O exemplo da professora que eu dei, que passava a noite imprimindo atividades para os meninos. É uma pressão tão grande que além de mudar o currículo, que dá para o professor trabalhar só Língua Portuguesa e Matemática, ainda faziam essas formações para pressionar. Não chegavam com uma arma para dizer: “Você vai ter que treinar.” Mas eram outras armas, até mais sutis, mais poderosas. Diziam: “Não, professora, a Senhora vai, seus alunos...” A professora: “Meu Deus do céu, e aquele que está lá atrás, que está atrasado, o que é que eu faço?” “Estamos contando com a Senhora, professora, porque sua fama é grande aqui.” [risos]. *E a coitada ficava atordoada, porque ela tinha que dar conta, porque ela tinha que dar conta. Então, acaba afetando essa carga de trabalho*. Porque o trabalho do professor precisa

estar corrigindo detalhes do menino, porque tudo vai interferir lá na frente. Então, é uma sobrecarga de trabalho, de correção de atividade, de estar ali com atividade diferenciada para que o menino desenvolva aquela habilidade que não desenvolveu ainda. Então, é uma sobrecarga muito grande de trabalho. (Girassol, entrevista, grifo meu).

A professora Tulipa sublinha que tem professores que tem adoecido por conta de tanta cobrança, pressão e sobrecarga de trabalho, colocando para a classe docente e para Sindicato de Professores uma demanda a ser discutida pela categoria.

Tem a questão que a gente tem até que discutir enquanto categoria, que é *saúde e trabalho, que é algo que está afetando muito o professor. Tem professor que está doente, toma falta, corta cinquenta reais dele porque vai ao médico e não tem médico e não tem como pegar um atestado médico. Tudo isso aí acarreta muitos professores, temos muitos profissionais [nessa situação]. Até que eu vou buscar no Sindicato qual o número de profissionais doentes para a gente fazer tipo um seminário e discussão sobre o tema. Mas acarreta muito. (Tulipa, GF, grifo meu).*

6.3.2.7 As políticas de avaliação externa fundamentam-se em uma concepção restrita de qualidade educacional

Considerando que os processos de regulação que os professores tem sido submetidos atualmente, quando se auto-responsabilizam pelo sucesso e desempenho da escola, principalmente no cenário das avaliações externas que deixam à margem um conjunto de situações e condicionantes internos e externos à escola, tais como, processos de precarização, proletarização e intensificação do trabalho docente, principalmente pela orientação de cunho gerencial que tem sido submetidas às escolas, com foco na avaliação por resultados e prestação de contas à comunidade escolar e a sociedade como todo via, ranqueamento entre elas e publicização dos resultados por escola e por turma de alunos, fazendo com que os professores cada vez mais se sintam responsáveis e, assim, subjetivados pela performatividade, ao assumirem às escolas “nas costas”, com todo peso que ela encerra.

Os dados de campo levaram-me a tencionar como as escolas e os professores podem dar conta da eficácia, eficiência e qualidade dos processos educativos ofertados pelas escolas, como pretendem as políticas educacionais de regulação, considerando apenas o “efeito escola”? Quanto a esse aspecto, encontrei no documento de referência da política de educação municipal de regulação gerencial adotada em 2010 (*A Organização da escola como um ambiente de aprendizagem: a trindade pedagógica virtuosa*), uma grande ênfase no *efeito escola*. Encontrei, no próprio documento, uma sugestão de leitura a ser realizada por toda equipe pedagógica do texto intitulado

O efeito-escola: o impacto de variáveis intra e extra-escolares no rendimento dos alunos, documento disponível na página do MEC. Assim, o programa de gestão gerencial adotado pelo município enfatiza uma concepção de escola como,

[...] um ambiente de aprendizagem tem como pressupostos o foco nos alunos reais, o enfoque na aprendizagem, a convicção sustentável empiricamente de que a escola pode fazer a diferença e neutralizar razoavelmente impactos sócio-demográficos sobre o desempenho (evolução, qualidade, potencialidade) dos alunos mais vulneráveis. (Mares Guia e Rennó, 2010, p. 5).

Considerando que a escola como instituição social está intrinsecamente imbricada nos processos sociais, políticos e econômicos, portanto, também determinada pelos condicionantes históricos e sociais que constituíram a sociedade brasileira, pontuo que, o *efeito escola* como único quadro de referência para avaliar as escolas ditas “eficazes”, embora importante, apresenta seus limites quando se considera a totalidade histórica da sociedade e da educação brasileira. Soares e Alves (2013, p. 3) sublinham que evidências empíricas de diversos países demonstram que o desempenho escolar reflete de forma muito direta as características sociais, demográficas e culturais dos alunos. Assim, o desafio é saber se existe uma relação entre o desempenho dos alunos e o *efeito escola*, ou seja, “[...] e as escolas e os sistemas de ensino podem compensar, ou pelo menos minimizar, o determinismo social, principalmente para os alunos de origem social desfavorecida”.

Questões como a desigualdade social, a forma patriarcal, autoritária e clientelista como foi constituído o Estado brasileiro dificultando a construção de uma cultura organizacional mais participativa e democrática, as interpretações reducionistas sobre o fracasso escolar, a formação centrada da racionalidade técnica, o financiamento limitado da educação, formas equivocadas de descentralização entre os entes federados, desigualdade entre os sistemas educacionais, condições do trabalho docente, situação sócio-econômica dos alunos, grau de instrução e capital cultural das famílias, dentre outros, tem contribuído para questionar as teses que exaltam o *efeito escola* sobre o sucesso escolar e a qualidade da educação, considerando que o conceito do “efeito da escola” aponta para a capacidade de “medir” como o projeto pedagógico e suas políticas internas da escola, influenciam no desempenho cognitivo de seus alunos, portanto no sucesso escolar. Para efetivar a justiça e equidade dentro do padrão *efeito escola*, inicialmente, o ponto de partida necessário seria garantir a qualidade das escolas, a partir condições equânimes e iguais de funcionamento, como bem pontuam (Soares e Andrade, 2008, p. 384)

Análises feitas previamente sobre a influência do nível socioeconômico (NSE) no desempenho escolar dos alunos justificam que o estudo de qualquer realidade educacional, em especial a brasileira, deve necessariamente considerar a condição socioeconômica dos alunos [...]. Além disso, suas características sócio-demográficas tais como o sexo, a cor/raça e o atraso escolar sintetizam importantes experiências vividas e que impactam, ainda que de forma distinta, o seu desempenho. Assim, tais variáveis também devem ser incluídas como controle no modelo de análise.

No Brasil segundo, os autores, a medida desse efeito só se tornou possível com a consolidação do o Saeb, em 1995. Por meio do cruzamento de informações oferecidas pelo Saeb, foi possível fazer uma avaliação das características das escolas associando com o desempenho dos alunos, traçando perfis de escolas eficazes, tendo como critério base o efeito-escola (Andrade e Soares, 2008). Posteriormente, outras ações institucionais foram aperfeiçoadas buscando enfatizar o efeito escola como uma importante variável a ser considerada no fortalecimento no processo do sucesso escolar.

Em dezembro de 2016 foi lançada a primeira edição do *Aprova Brasil: o direito de aprender*, um projeto criado em parceria com o MEC, o Unicef, e o Inep. Trata-se de um estudo realizado pelo Inep para descobrir no universo das escolas públicas brasileiras, avaliadas pela Prova Brasil, boas práticas quanto à organização, gestão e funcionamento da escola. Outra ação que destaque é o *Prêmio Educador Nota 10*, considerado o prêmio mais importante da Educação Básica Brasileira. Foi criado em 1988, é uma iniciativa da Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Tem como objetivo valorizar o trabalho do professor evidenciando e premiando práticas pedagógicas consideradas exitosas, de sucesso. Podem concorrer ao prêmio diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil e todo Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os professores recebem uma premiação em dinheiro, no valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais), o equivalente à € 3.500,00 (três mil e quinhentos euros).

Destaco que essas iniciativas tem supervalorizado o papel da escola e dos professores na garantia do sucesso escolar, em detrimento de uma avaliação mais qualitativa das condições estruturais, sociais e econômicas que envolvem a escola, indispensável para uma compreensão mais complexa e multidimensional dos fenômenos que ali acontecem. Quando se trata das escolas do campo, essa avaliação mais qualitativa é um imperativo. Como já descrevi nos capítulos iniciais dessa investigação, a escola do campo foi historicamente negligenciada pelo Estado brasileiro (Leite, 2002). Essa negação histórica produziu um tipo de educação e um tipo de escola marcadas pela descaso, pobreza de estrutura física e material didático-pedagógico das escolas, falta de

profissionais qualificados para atuar nesse contexto, precarização e intensificação do trabalho, altos índices de analfabetismo, distorção-idade série, reprovação e evasão, currículo alienígena a essa realidade, dentre outras questões, como bem aponta Vendramini (2015, p. 54):

As escolas rurais no Brasil, historicamente, têm estado em desvantagem, apresentando menores níveis de escolarização e maiores índices de reprovação, abandono e defasagem idade-série. Conforme dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2011), o analfabetismo rural é três vezes maior que o urbano, 9,5% das escolas do campo não têm luz elétrica, as bibliotecas são reduzidas – presentes em apenas 25% das escolas –, além da desigual formação profissional entre os educadores do meio rural e do urbano. A média dos anos de escolaridade no campo em 2009 ficou em 4 anos para os homens e em 3,9 para as mulheres.

Ao questionar os professores sobre os fatores que influenciam na *má* ou *boa* qualidade da escola, eles responderam no questionário aplicado, que o bom desempenho dos alunos, e consequentemente da escola, vão depender de alguns fatores sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 28 - Fatores que influenciam na qualidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo, segundo os professores pesquisados.

Má qualidade	Boa qualidade
Professores sem formação adequada à Educação do Campo.	Professores com formação adequada à Educação do Campo.
Falta de materiais adequados para desenvolver as aulas.	Presença de materiais adequados para desenvolver as aulas.
Falta de merenda escolar de qualidade e em quantidade que consiga atender a todos os alunos de forma satisfatória.	Merenda escolar de qualidade e em quantidade que consiga atender à todos os alunos de forma satisfatória.
Dificuldade que os alunos encontram para chegar à escola em período de chuvas, em virtude das condições das estradas que dão acesso às escolas (são estradas de chão).	Melhorar as condições das estradas que dão acesso às escolas, com constante manutenção, principalmente em época de chuvas intensas e constate.
Não valorização do profissional da Educação do Campo devido as suas especificidades, trabalho mais intensivo e precarizado.	Valorização dos profissionais que atuam nas escolas do campo, considerando as especificidades de sua atuação.
A sobrecarga de atividades do professor que em virtude da ausência de outros profissionais e funcionários no interior das escolas do campo levando-os a assumir outras funções para garantir que a escola funcione (ser professor, gestor, porteiro).	Equipar a escola com mais funcionários e um acompanhamento mais efetivo da equipe de gestão e coordenação pedagógica no cotidiano das escolas do campo.
Indisciplina na sala de aula.	Promover atividades extra-curriculares voltadas para a realidade do campo e dificuldades de aprendizagem dos alunos.
Dificuldade em trabalhar no contexto das classes multisseriadas.	Formação docente e uma orientação didático-pedagógica específica para o contexto das classes multisseriadas.

A invisibilidade das escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação	Maior presença (física e de orientação) da Secretaria Municipal nas escolas do Campo.
A quantidade de alunos nas turmas de configuração multisseriada.	Reduzir o quantitativo de alunos nas turmas multisseriadas ou colocar uma auxiliar de classe.
Falta apoio pedagógico.	Garantir um maior apoio pedagógico aos professores que atuam nas escolas do campo, que muitas vezes realizam um trabalho solitário.
Falta de um currículo específico para as escolas do campo.	Currículo contextualizado à realidade sócio-cultural dos alunos.
Falta motivar os professores e fortalecer sua identidade enquanto professores do campo.	O desejo do professor pelo ato de ensinar.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados retirados dos questionários aplicados em 2014-2015.

Verifiquei através dos dados apresentados no quadro acima, que a concepção de qualidade da educação dos professores é muito mais ampliada do que a concepção de qualidade educacional apregoada pelas políticas de regulação gerencial, considerando que a qualidade da educação dessas políticas centra-se no “produto”, ou seja, no desempenho das escolas revelados pelas médias, indicadores, posição nos *rankings*, boas práticas, etc. Trata-se de uma concepção de qualidade que desconsidera os “meios” e centra-se no “fim”, já que, pela descentralização administrativa ou descentração do poder central, é concedida um tipo de autonomia para as instâncias locais, como as Secretarias Municipais de Educação e às escolas para decidirem a melhor forma, portanto os meios mais adequados, para atingir a meta estabelecida pelo poder central, representado pelo MEC.

Quando indagados, em questão aberta presente no Questionário sobre o que propiciaria qualidade nas escolas do campo os professores, em seu conjunto, destacaram: valorização do meio rural; maior atenção maior do poder público com as escolas do campo; compromisso da gestão com uma educação de qualidade; melhoria das condições das estradas; necessidade de um currículo contextualizado e proposta pedagógica adequada à Educação do Campo; conhecimento dos interesses e as necessidades dos estudantes para trabalhar a partir das características dos seus alunos; ter no horizonte formar cidadãos críticos e conscientes; formação continuada para professores, funcionários e assistentes de classes, numa perspectiva histórico-crítica e em Educação do Campo; espaço físico adequado; presença de auxiliares de ensino nas CM; visibilidade do trabalho docente que é realizado nas CM; apoio pedagógico; maior acompanhamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e do Coordenador Pedagógico; apoio a projetos e reforço escolar; materiais didáticos; melhores salários; mudança da prática docente, etc.

Portanto, nas falas dos professores, ficou muito evidente a crítica que eles fazem à qualidade da educação na lógica das políticas de avaliação externas, que se resumem a números, resultados e ranqueamento. Eles problematizaram essa concepção reducionista de qualidade, enfatizando a relação entre qualidade e as condições necessárias para tal, como pontua a professora Gerbera no GF: “É toda uma conjuntura, estamos sendo o tempo todo avaliados. Mas qual o suporte que estamos tendo para oferecermos uma educação de qualidade?”. Nesse mesmo sentido, o professor Girassol argumenta que tem situações que aparecem no interior da escola e da sala de aula que ele sozinho não consegue dar conta e que extrapola a competência do professor. Como também, faz crítica ao Ideb, sublinhando que este índice não traduz a qualidade das escolas do campo.

Tem coisas que eu não dou conta. [...] Porque tem coisas na escola que está para além da Pedagogia, para além da Psicologia da Educação, tem coisa que é questão de saúde pública, problema de oculista, problema de nutrição, porque o menino não comeu direito. Então, a gente tem uma série de problemas que se refletem na escola e que o professor, sozinho, acaba não dando conta. (Girassol, entrevista).

O Ideb não nos representa, porque o Ideb, quando se trata de escola do campo e de escola multisseriada, não é uma representação da realidade. Então, ele não interfere diretamente nessa qualidade da educação e nem é o nosso retrato também. Vão ter que criar um outro negócio para retratar nós. (Girassol, GF).

6.3.2.8 As políticas de avaliação externa descaracterizam e enfraquecem o PPP da Educação do Campo

Na realidade educacional brasileira, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto instrumento de gestão escolar, é fruto das lutas de educadores e educadores e governos progressistas que, na década de 1980, no contexto de redemocratização do país, pautavam a construção de uma escola pública de qualidade, democrática e participativa, a serviço de todos os brasileiros. A qualidade é aqui entendida como a garantia de que todos ingressem e tenham condições reais de permanecer na escola, completando sua trajetória escolar formal e obrigatória, com uma formação científica e política que confira o exercício da cidadania plena. As discussões em torno do PPP vieram contrapor, no cotidiano da escola, a herança e legado histórico de práticas autoritárias, patriarcais e clientelistas, herdadas de longos anos de ditadura em que viveu o país entre 1964-1985 (Fonseca, 2003). A construção do PPP proporciona a vivência democrática e se constituiu num momento de formação e aprendizado na construção de uma cultura organizacional

regida pela perspectiva democrática e participativa, estimulando as escolas a elaborarem propostas pedagógicas mais autônomas, mais democráticas e, assim, vinculadas às suas realidades.

Veiga (1995, p. 14) sinaliza que por ser um processo democrático, o PPP instaura uma forma de organização do trabalho pedagógico dentro de uma lógica em que os conflitos e as relações competitivas, hierarquizadas e autoritárias que tanto marcam a cultura organizacional das escolas sejam superadas, contribuindo assim para “diminuir os efeitos fragmentários da divisão social do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”. A construção do PPP implica autonomia da escola para projetar de forma intencional a sua identidade. Nesse sentido, Santos & Moura (2009, p. 6) pontuam que a construção do PPP busca,

[...] contribuir para o desenvolvimento de propostas mais autônomas e coladas com a realidade onde se situam as escolas. A construção de um projeto político-pedagógico pode contribuir para estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas que levem a instituição escolar a transgredir a chamada "educação tradicional", cujo conteudismo de inspiração positivista está longe de corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar.

Veiga (1995) considera a escola como um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo. Concebe o PPP como o grande articulador da organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar deve ser ancorado pela realidade de vida de seus alunos, o que demonstra a importância desse documento como grande nortear da organização do trabalho pedagógico das escolas. Para a autora,

O Projeto Político Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nessa caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade. (Veiga, 1995, p. 14).

As questões colocadas sobre o PPP impõem dilemas e desafios a sua construção nas escolas do campo e, portanto, a definição intencional de sua identidade e formas de organização do trabalho pedagógica na sala de aula. Santos & Moura (2009) pontuam como um dos desafios para a sua materialização, o perfil da equipe pedagógica destas escolas, pois é comum ali se encontrar professores sem uma formação político-pedagógica que os levem a compreender a amplitude, totalidade e finalidade deste instrumento (dimensão política do PPP), como também, muitas vezes não dispõe do conhecimento técnico necessário para garantir a qualidade formal do PPP, o que

abre espaços para a ingerência e interferência dos especialistas no processo de elaboração destes instrumentos. Assim, os autores sinalizam que

Atendidas por professores com precária formação teórica (realizada de forma aligeirada e fundada no paradigma da racionalidade técnica) e submetidos a um modelo curricular urbanocêntrico, muitas destas escolas vinculadas aos sistemas oficiais de ensino resumem-se a implementar um currículo alienígena, deslocado da realidade à qual está inserida a escola. (Santos & Moura, 2009, p. 6-7).

Apesar de o PPP do Núcleo escolar estudado apontar que a sua construção possibilita enfrentar o desafio da mudança e da transformação, a análise deste documento e as falas dos professores permitiram-me inferir que a presença do PPP nas escolas municipais, deu-se mais por uma por uma motivação burocrática e legal¹³⁰, embora seja vontade coletiva dos professores construir uma proposta que reflita a identidade da escola. Os PPP's das escolas municipais que compõem o sistema educacional em estudo foram construídos entre 2007-2008 dentro de uma perspectiva mais participativa e democrática. Todas as escolas do Sistema Municipal de Educação estudado tem seu PPP, sendo que nas escolas do campo optou-se por elaborar um único documento por Núcleo escolar. Nestes casos, os PPP's apresentam em seus tópicos iniciais uma caracterização de cada uma das escolas que compõem o respectivo Núcleo. Em março de 2010, iniciou-se o primeiro processo de revisão dos PPP's, tendo como apoio a consultoria *Mares Guia e Rennó Ltda*. Ressalto ainda que o processo de revisão foi orientado por uma lógica gerencial e do planejamento estratégico, descaracterizando a epistemologia democrática, política e participativa do PPP. Desse modo, o PPP transformou-se num formulário a ser preenchido para fins de controle pelo Estado, e não como um projeto, na acepção mais ampla da palavra, como enfatizam Santos & Moura (2009, p. 7) ao problematizarem os PPP's das escolas do campo:

Poucas são as escolas que tem elaborado este instrumento e, nas poucas vezes que o mesmo é feito, os motivos que orientam a sua elaboração são mais o cumprimento das exigências legais que a compreensão da importância e das potencialidades que eles guardam para um possível reordenamento das práticas pedagógicas.

¹³⁰A LDB, a Lei 9394/96 determina em seus Artigos 12 e 13 que as escolas e os docentes devem elaborar e executar suas propostas pedagógicas, elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e em seu Artigo 14 determina sobre a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Para tanto, o Artigo 15 da referida Lei confere as escolas progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. A obrigatoriedade da construção do PPP também está posta como demanda do *Compromisso Todos pela Educação*, através do Plano de Ações Articuladas (PAR). E a nível do município estudado esta também é uma obrigatoriedade imposta pela política gerencial local *"A Organização da Escola como Ambiente de Aprendizagem"*, inclusive utilizado-o como um indicador para pontuar a escola no processo de avaliação da mesma, no pacto assumido junto à Secretaria de Educação através do Plano de Estratégico "Compromisso de Gestão entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola". Encontrei também como objetivos no Plano de Ação das escolas do Núcleo Escolar pesquisado, referente ao ano 2015, elaborar os planos de trabalho docente de acordo com a "Proposta Pedagógica", executar a proposta pedagógica da escola sempre consultando o Projeto Político Pedagógico do Núcleo, o que sinaliza para a importância desse documento como norteador da organização do trabalho pedagógico das escolas do Núcleo estudado.

Ao proceder com a análise documental do PPP do Núcleo estudado, constatei que não há um *diagnóstico* preciso da realidade da cada uma das escolas, ficando restrito à uma *análise situacional*³¹ superficial, limitada à apresentação de alguns elementos do histórico das unidades escolares, sua localização geográfica e alguns indicadores de matrícula e aproveitamento escolar. Traz de forma bem superficial dados sobre a dinâmica de vida, cultura e produção da existência das diferentes comunidades que fazem parte das respectivas escolas; situa, ligeiramente, a realidade sócio-educacional dos alunos; e apresenta uma discussão muito rasa dos processos de ensino-aprendizagem de cada escola. A organização do trabalho pedagógico, bem como a proposta pedagógica que consta no PPP, é única para todas as escolas do Núcleo, tendo como base o documento “*Compromisso de Gestão entre a SME e a Escola - Ano: 2011*”, quem é apresentado na íntegra, como anexo do PPP.

Todos os elementos acima destacados dificultam a construção de um PPP que traduza verdadeiramente a identidade da escola e oriente a organização do trabalho pedagógica de cada unidade escolar a partir de suas singularidades. As falas dos professores entrevistados durante a pesquisa apontam que nem todos eles participaram efetivamente da sua construção, pois no momento em que o documento foi elaborado alguns deles não faziam parte do corpo docente do Núcleo estudado. Deste modo, os professores recém ingressados no Núcleo tiveram acesso ao PPP quando foram incorporados ao quadro docente desta divisão educacional. Ressalto que alguns participaram da construção do PPP em outro Núcleo de escolas do campo e que a construção deste documento seguiu um roteiro e metodologia padronizada para todas as escolas do município.

[...] Uma dificuldade muito grande que a gente teve foi na elaboração do PPP, que reunia todo mundo. [...] Tinham vezes que o povo estava tão cansado porque o documento é extenso. [...] As pessoas não se sentem parte da escola, elas podem visitar a escola, só vem na escola quando são chamadas para uma reunião. [...] Mas falando da participação que eu tive [participando] na construção do PPP do outro Núcleo, que foi padronizado todos os Núcleos [...] Se é uma participação como diz a burocracia dos autores que defendem o PPP, eles estabelecem lá como é que deve ser feito o PPP. O PPP foi construído da seguinte maneira: teve reunião com os professores, reunião com os pais. *Agora, nada muito produtivo. Eram reuniões só para cumprir mesmo aquele cronograma.* [...] Então, na questão dos professores eu via também pouco engajamento. Porque era um tempo a mais que o professor tinha que ter para fazer aquilo. E muitos já ficavam agoniados: “Vamos acabar logo com isso!” E não tinha aquela participação. Foi uma elaboração, digamos assim, que teve uma participação desses segmentos, dos pais, dos professores, da coordenadora, da diretora, mas no sentido de sistematizar essas informações. (Girassol-Entrevista, 2015, grifo meu).

³¹ Segundo Vasconcellos (1999, p. 182), “O Marco Situacional é um olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral: como a vê, quais seus traços mais marcantes, os sinais de vida e de morte”.

Olhe, quando o projeto foi construído, na verdade, eu não estava ainda no Núcleo. Mas os diretores foram orientados de que fossem realizadas reuniões. Teve formação com os diretores, com o pessoal da Secretaria. E a partir daí que ia se organizar alguns questionários para passar para os professores e essa devolutiva dos professores que iria ajudar na construção. Mas uma parte eu acompanhei, que eu estava na coordenação; *muita coisa não funcionou desse jeito. Na verdade, a equipe diretiva é quem tinha que pegar o material e produzir.* Nem tudo foi também de acordo com o que queriam. O material colhido das mãos dos professores, às vezes, a equipe diretiva que teve que dar um formato para que acontecesse. *Achei também uma ausência da comunidade na elaboração. [...] Mas a participação em si, não teve. Teve a presença, mas a participação em si,* como também de muitos professores que estavam presentes, não participaram, não colaboraram. Então, acho que faltou muito isso. E eu acho que apesar do esforço feito por muitos, de ter um documento pronto, recaí na falta da proposta. Recai na falta da proposta, na falta de formação sobre algumas questões, porque algumas pessoas ainda vêem o campo como rural, tem muito essa questão. Então, desde quando não tem essa formação de outras coisas que antecedem, acho que foi feito mesmo para a questão de cumprimento desse documento burocrático que tem que ter na escola. (Tulipa, entrevista, grifo meu).

A partir das falas dos professores, que evidenciaram a pouca participação e envolvimento da comunidade escolar na construção do PPP, como também, o fato de o documento ter sido reformulado em 2010 para atender a política gerencial implementada pelo *Índice Guia*, busquei verificar se os professores recorriam ao PPP como instrumento para orientar o trabalho pedagógico na escola. No conjunto das respostas, apenas uma professora confirmou que ele serve como orientador do trabalho pedagógico no interior da escolas. Duas afirmaram que serve muito superficialmente; e os outros cinco apontaram que o PPP é apenas um instrumento burocrático que fica guardado no armário da escola, como afirma o professor Girassol num dos trechos da entrevista: “[...] Quando vai definir o conteúdo [programático da escola], ninguém pensa em PPP, ninguém fala em PPP. O PPP é só para dizer que tem mesmo...burocrático, porque tem que ter. Mas ninguém fala nele. Nas escolas tinha uma cópia, mas ficava lá guardada no armário”. A professora Jasmin, durante a entrevista, pontuou que orienta o trabalho pedagógico dos professores são as *“Diretrizes curriculares”* (na verdade, a professora refere-se ao Plano de Curso); e quando questionei porque não se utiliza o PPP, ela respondeu. “Porque ele está lá no armário como um documento e não como uma proposta de trabalho a ser seguida ou ser vivenciada.” Por fim, a professora Orquídea, também na entrevista, destacou que o PPP deixou de ser um instrumento norteador da identidade e do trabalho pedagógico da escola, devido à falta de interesse da gestão da SEC: “Por desinteresse mesmo dessa nova gestão de não querer mexer com essa documentação ou por falta de conhecimento. Não consigo entender”.

A acusação feita pela professora Orquídea, que atribui o esvaziamento do sentido do PPP nas escolas do sistema educacional em estudo às ações da nova gestão municipal, parece-me um tanto demasiada. Na verdade, o cenário vivenciado no município em relação ao PPP traduz muito do que tem se assistido na realidade educacional brasileira como um todo, conforme apontam estudos que tem procurado investigar como as tem utilizado este instrumento de planejamento e gestão escolar, tais como De Rossi (2004) e Malheiro (2005). O esvaziamento deste instrumento de gestão no cenário educacional brasileiro pode ser atribuído, primeiramente, à forma como algo inovador, emergido nas lutas pela democratização da educação nos anos 1980, foi apropriado pelas políticas educacionais neoliberais da década posterior, que invocam a descentralização para reduzir a responsabilidade do Estado quanto à educação, momento em que tal instrumento de gestão foi universalizado, após a aprovação da LDB. Neste contexto, não foram dadas as condições para a sua construção e execução, sobretudo no que se refere à autonomia prometida por este instrumento. Ademais, com o avanço das políticas neoliberais, outros instrumentos de gestão fundados na perspectiva da regulação e da performatividade, tais como o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) foram sendo introduzidos no cenário educacional brasileiro, esvaziando assim ainda mais o sentido político e pedagógico transformador presente na gênese histórica (De Rossi, 2004; Fonseca, 2009; Oliveira, Fonseca, & Toschi, 2005; Monfredini, 2002).

[...] a questão de a gente repensar o PPP que a gente tem. Que PPP é esse? Tudo bem, é necessário ter esse documento, eu sei que é necessário ter. Mas um documento, principalmente, que venha atender cada escola. Que não seja um PPP com uma linguagem para todas as escolas, mesmo estas fazendo parte de um Núcleo. Porque as necessidades da minha escola não são as mesmas necessidades da escola de Girassol; não é a mesma necessidade da Willian, que é um outro contexto. Então, quando a gente pensa que é necessário a gente parar para rever o PPP... E aí a Coordenadora da Educação do Campo me fez um questionamento: “Professora, como é que a gente vai resolver isso? Como é que a gente vai mudar esse PPP?” Eu disse: “Sentam as professoras da escola, a merendeira, a comunidade, principalmente, representante de alunos”. “Ah, professora! Mas isso dá trabalho!” Eu disse: “Claro, toda mudança requer esforços e sem esforço a gente não vai fazer”. Sabe o que ela me respondeu: “Nada. Me deu as costas e saiu”.

Caldart (2012) sublinha que a Educação do Campo nomeia um movimento protagonizado pela classe trabalhadora do campo e suas diversas organizações. Um movimento que incide sobre o projeto de sociedade brasileira, nas concepções de política pública, de educação. Propõe portanto, uma concepção de escola, de formação humana e de educação que deve contribuir para elevar a autoestima, auto-confiança e vida digna no campo e o PPP da escola do campo deve estar

a serviço na construção e fortalecimento da identidade da escola do campo a partir de, segundo Beltrame (2009, p. 156-157), “[...] processos educativos [...] voltados para a busca de uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo”. Nesse sentido, as avaliações externas acabam por esvaziar o sentido e finalidades do PPP, uma vez que a identidade de escola contida nele, é enfraquecida em detrimento da homogeneização, curricular e de práticas, que elas impõem. Destarte ao serem questionados sobre as possibilidades de diálogo entre o PPP, a Educação do Campo e as políticas de regulação todos professores entrevistados asseguram que esse diálogo ainda é muito tímido ou quase inexistente. Afirmaram que distanciamento grande entre o Projeto Político-Pedagógico e a perspectiva de escola e educação defendidas pela Educação do Campo. Quanto a essa possibilidade de diálogo a professora Jasmin no GF destacou que:

Como? [Realizar esse diálogo] Se o pacote está pronto e colocado, posto? Se ninguém nos ouve, se ninguém nos dá a ousadia de falarmos o que pensamos e o que vivemos? [...] Eu acredito que a Educação do Campo só vai acontecer, de fato, quando essas pessoas forem ouvidas, quando abrirem os ouvidos e botarem realmente as necessidades que elas têm ali na proposta da escola, começando pelo Projeto Político-Pedagógico da escola. E não adianta dizer assim: “Esses projetos que vêm prontos, essas políticas que vêm prontas, vamos adotar o Pacto, adotar tal atividade. (Jasmin, GF)

6.4 Regulação via currículo

Os professores pontuaram que a gestão do trabalho pedagógico também é regulada pelo currículo oficial estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Para eles, o currículo é imposto, os conteúdos não dialogam com a realidade do campo, a grade curricular tem engessado e limitado à prática dos professores, pois estes sempre tendem a cumprir o que foi estabelecido. Destacaram também a vinculação do currículo oficial com as avaliações externas.

6.4.1 Quem define o currículo das escolas?

Todos os oito professores entrevistados pontuaram que quem define o currículo adotado nas escolas é a SEC. É unanimidade entre os sujeitos da pesquisa a compreensão do currículo como os *conteúdos a serem ensinados*. Pontuaram que os professores não tem autonomia para pensar e definir o currículo da escola. Aos professores, cabe seguir o *Plano de Curso* estabelecido. Destacaram também que eles tem liberdade na escolha da metodologia e, a partir dela, buscam fazer as adequações e adaptações necessárias do currículo, porém sem fugir do que foi determinado pela SEC, como sinalizam as falas abaixo:

O conteúdo é apresentado pela Secretaria de Educação. E a gente segue o Plano de Curso que é determinado pela Secretaria de Educação. Agora, a metodologia é que cada professor busca estar adequando à realidade da sala de aula, às expectativas que o aluno trás. A metodologia é o professor. (Jasmin, entrevista).

Na verdade, é a Secretaria de Educação. Ainda é a Secretaria de Educação. O professor ainda não tem tanta autonomia assim. Quando a gente se reúne para o planejamento, a gente vê o que acha que é melhor colocar ou não. Mas de qualquer forma, está lá no Plano de Curso. (Tulipa, entrevista).

Questionei se os professores são obrigados a seguir a dinâmica curricular determinada pela Secretaria, e os entrevistados responderam que sim, pois já recebem tudo pronto. No início do ano letivo os professores recebem o *Plano de Curso* e a *Caderneta* que já trazem as habilidades que os alunos devem atingir, com base no currículo proposto, justamente para que a proposta da SEC seja efetivada pelos professores no chão da sala de aula. E, ao colocar as habilidades a serem atingidas pelos alunos na *Caderneta*, a SEC já sinaliza uma forma de monitoramento e regulação do trabalho pedagógico do professor, pois através desse mecanismo, o Órgão Municipal de Educação acompanha como cada aluno tem respondido às expectativas de aprendizagem colocadas pelo currículo instituído.

Sim, pelo que a gente recebe, sim; porque já vem tudo encadernadinho, tudo como documento da Secretaria para a gente estar cumprindo. O próprio Diário de Classe (Caderneta) já vem com as *habilidades* que a gente tem que marcar [risos], com os conteúdos que foram dados. Tem uma questão de estar alinhando. (Tulipa, entrevista, grifo meu).

6.4.2 O referencial que orienta o currículo prescrito pela SEC

Ao serem indagados sobre o referencial que tem orientado o currículo adotado pelo SEC, os professores responderam que é o currículo foi construído a partir de referenciais externos, tais como: propostas curriculares de outros municípios, a “Base Curricular Nacional”, os livros didáticos, a Matriz de referência das avaliações externas, etc., que acabam por padronizar um modelo de currículo a serem seguidos pelas escolas, como bem sublinham a falas das professoras abaixo:

Eu acredito que essas diretrizes foram pensadas pela Secretaria de Educação. Houve algumas modificações. Mas em relação, por exemplo, à Bahia em geral, o currículo é quase o mesmo, na rede pública. Muda alguma coisa; mas em si, todos trabalham da mesma forma, com o mesmo currículo. Então, eu acredito que os governantes, quando montam [o currículo], a Secretaria de Educação do Estado, vai se ramificando. E cada Secretaria [municipal] acaba

recebendo, absorvendo, vai adequando à realidade, quando é possível adequar. E o trabalho segue assim, dessa forma. (Jasmin, entrevista).

Mas, pelo que eu vejo, *as habilidades são selecionadas de acordo com essas avaliações, com o que o MEC traz. Os descritores*. Lá do 1º. ano, o MEC tem os *descritores, as habilidades* para aquela série. Então, eu acho que eles se baseiam nisso, naqueles descritores. (Rosa, entrevista, grifo meu).

Então, no início do ano letivo, a gente recebia, porque esse Plano de Curso pega a base [curricular] nacional e as coordenadoras, na Secretaria de Educação, fazem o Plano de Curso. (Orquídea, entrevista).

Uma professora sinalizou que o currículo das escolas foi construído pela *Escola de Atuação*, uma política instituída pela Secretaria Municipal de Educação em 2009, na mesma gestão que no ano seguinte iria introduzir a política gerencialista denominada de *Índice Guia*.

Foi a *Escola de Atuação*, ainda na gestão do Secretário [nome suprimido para garantir o anonimato]. E foi construída essa matriz, essa que a gente segue. (Margarida, entrevista, grifo meu).

6.4.3 Diálogo entre o currículo prescrito e a realidade das escolas do campo

Questionado os professores sobre diálogo entre currículo imposto pela SEC e a realidade da Educação do Campo, eles destacaram que o currículo determinado pela SEC é *urbanocêntrico*, ou seja, tem o urbano, a cidade, como referência. Assim, desconsidera a realidade e especificidades do campo e de suas escolas. O mesmo currículo estabelecido para as escolas urbanas é também determinado para as escolas do campo. Ao professor caba apenas adaptações, sem romper com a estrutura e prescrição do que foi imposto.

O currículo é urbanocêntrico. O currículo que é posto para as escolas da zona urbana e se expande para as escolas do campo. Não se faz um currículo pensando na Educação do Campo, pautado nas *Diretrizes da Educação do Campo*, na realidade da criança que está lá. Se faz o currículo pensando no modelo de criança urbana. (Jasmin, entrevista, grifo meu).

[...] *o currículo é imposto* – para você pensar nos conteúdos que não falam a realidade campesina. [...] E aí eu vejo a questão da invisibilidade das identidades campesinas, nesse sentido, porque são negadas a todo o tempo. (Tulipa, GF, grifo meu),

O currículo não contempla a Educação do Campo. O currículo é para a rede inteira. Então, o currículo, que aqui é chamado de plano de curso, vale tanto para a zona rural quanto para a zona urbana. O que é que é recomendado? Que quem é do campo incorpore elementos do campo nesse processo. Aí entra o trabalho do professor. O detalhe, o enfeite dentro do trabalho do professor. Mas o conteúdo é aquele trabalhado tanto no campo quanto na cidade. (Girassol, entrevista, grifo meu)

Os professores pontuam que o currículo deve articular os conhecimentos científicos, mas, sem perder a especificidade da educação do Campo. Refutam a imposição do currículo, dos pacotes prontos e da ênfase dos conteúdos das Áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Propõem a construção de um currículo que tome como referência o diálogo com a realidade camponesa, com os saberes, a cultura e os modos de vida dos sujeitos do campo possibilitando que os saberes possam, via currículo, entrecruzar-se nas dimensões do instituído e instituinte.

6.4.4 O currículo prescrito e as especificidades das classes multisseriadas

Os professores investigados que atuam em classes multisseriadas também destacaram que o currículo determinado para as escolas do campo não atende às especificidades do contexto das classes multisseriadas. Eles denunciam que não há um currículo e *Plano de Curso* específico para essa realidade. O currículo estabelecido para essas turmas, além de ser *urbanocêntrico*, é organizado sob a lógica da seriação. Cabe aos professores que atuam nesse contexto realizar adaptação, o que nem sempre é algo de fácil operacionalização, pois como não existe uma política específica para as classes multisseriadas, os professores apresentam dificuldades em construir adaptações, justamente porque não podem deixar de ministrar os conteúdos prescritos, mesmo quando eles identificam que tais conteúdos não tem relevância para os alunos.

No início do ano letivo recebemos um Plano de Curso da Secretaria de Educação. Separamos, *listamos os conteúdos que melhor condizem com a nossa [realidade]. [...] Nos planejamentos, quando são listados esses conteúdos, os professores buscam melhor se adequar a esse Plano, até porque a maioria dos nossos professores tem o multisseriado. Então, eles têm que agrupar assuntos da Educação Infantil, do 1º., do 2º., do 3º., do 4º. e do 5º. ano. [...] Alguns assuntos não tem como escapar, mas a gente tenta. [...] nem sempre, porque essa demanda de muitas séries na sala não permite trabalhar da melhor forma aquele conteúdo para aquela série, para aquela sala. Então, a gente tem essa dificuldade ainda de estar trabalhando essa adequação correta.* (Violeta, entrevista, grifos meus).

Não há um currículo, não há um Plano de curso para as classes multisseriadas. Não há uma visibilidade. Elas são tratadas como classes seriadas, porque as provas são feitas por séries, as atividades são por séries. O que é possível casar, a gente casa; os conteúdos que são possíveis a gente casa, a gente casa. (Jasmin, entrevista).

A Secretaria de Educação disponibilizava para a gente no início do ano o Plano de Curso. [...] Mas o Plano de Curso é seriado [...] quem tinha classe multisseriada recebia os cinco Planos de Curso e ainda os dois da Educação Infantil, um de quatro [anos] e outro da Educação Infantil de cinco [anos]. [...] Na verdade, já vem pronto. Para a turma seriada ele já vem pronto pela Secretaria, já entregam para a gente; quem entrega são os coordenadores, no início do

ano. Como nada é pensado para as nossas turmas que são multisseriadas no campo, nós, junto com os professores e com o coordenador, vamos fazendo as adaptações. (Orquídea, entrevista).

E no caso da escola multisseriada, que deveria ser um Plano de Curso para a classe multisseriada, a gente recebe – no caso da minha sala – por série, porque é como eles segmentam: a Educação Infantil, 1º. e 2º. Ai o professor recebe um plano da Educação Infantil, um plano de curso para o 1º. ano, um plano de curso para o 2º. Ele encaderna esses três planos de curso e vai desenrolando esse plano de curso no dia a dia. (Girassol, entrevista).

A questão do currículo que não atende as especificidades das classes multisseriadas tem contribuído segundo Hage (2010) para ampliar as desigualdades educacionais dos alunos dessas turmas, contribuindo para ampliar o número de alunos com distorção idade-série, gerar angústias entre os professores no processo de organização e gestão do trabalho pedagógico nessas classes, tendo em vista, que os mesmos, além das inúmeras dificuldades em exercer a docência nas CM, tem que intensificar seu trabalho inventando formas alternativas e de adaptação para que os alunos consigam aprender.

6.4.5 A relação do currículo com as avaliações externas

Os professores também pontuaram a relação direta entre o currículo estabelecido pela SEC e as avaliações externas. Há uma centralização nos conteúdos das disciplinas que são cobrados por estas avaliações, quais sejam Língua Portuguesa e Matemática. Sendo que conteúdos de outras áreas como Geografia, História, Ciências, são negligenciados ou não são trabalhados porque a preocupação dos professores tem incidido na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, justamente para que os alunos atendam o que será exigido pelas avaliações externas e pelo currículo estabelecido pela SEC, construído a partir da *Matriz de referência* dessas avaliações. Tais práticas evidenciam fortemente como a gestão do trabalho pedagógico dos professores tem se alinhado às expectativas das avaliações externas e à lógica da performatividade e se distanciado do currículo que demanda o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.

[...] Ai vem a questão das avaliações externas, que é outra situação também que eu já coloquei aqui. Não tem nada que mostre identidade. A gente consegue invisibilizar a questão da identidade dos camponeses até para eles próprios. Eles não se percebem nem na nossa prática, nem mesmo nas instruções lá. E quando eu falo da questão da gente trabalhar só com Língua Portuguesa e Matemática, eu também reforço a invisibilidade, porque eu não mostro ao meu aluno o potencial para ele se organizar enquanto comunidade, enquanto movimento do campo. [...] E a gente nega também, a gente nega. (Tulipa, GF),

Aqui em [município onde foi feita a pesquisa], por exemplo, você quase não tem aula de Geografia. Os professores de Geografia só faltam morrer! Porque só tem uma aula de Geografia na semana; se o professor adoecer, não tem mais aula de Geografia. Uma aula de Geografia, uma aula de História, uma aula de Ciências. As outras todas de Língua Portuguesa e Matemática. Por que? Porque é o que é cobrado na prova, na Provinha Brasil. (Girassol, entrevista).

O professor Girassol ainda destacou como era forte a pressão sobre os professores na gestão municipal anterior, época em que vigorava o *Índice-Guia*, e se exercia uma cobrança muito grande no trabalho pedagógico dos professores, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática. O professor pontuou que as outras disciplinas foram esquecidas em detrimento dessas duas, justamente pela sua centralidade para um bom desempenho dos alunos naquilo que é cobrado pelas avaliações externas.

Mas na época do Índice-Guia era aquela coisa toda, uma pressão maior. A Língua Portuguesa e a Matemática era o que era para ser trabalhado, e era o que era cobrado. Eram tarefas e mais tarefas na Matemática. Os meninos tinham que ficar bons na Matemática, tinham que ficar bons na escrita, tinham que escrever todo dia, tinham que ter uma produção de texto. Tinha aquela cobrança. Quase que tirou todas as disciplinas para deixar só Língua Portuguesa e Matemática. [...] Porque essas mudanças no currículo, essa supervalorização da Matemática, da Língua Portuguesa? [...] Então, por que tem que tirar as disciplinas de História, de Ciências e deixar só Língua Portuguesa, se você pode estar trabalhando a leitura, a escrita dentro da Ciência, da História, Geografia? Então, não tem que, necessariamente, mudar a questão do currículo. Mas aqui [...] foi mudado em função da Prova Brasil. (Girassol, entrevista).

Ratificando as colocações feitas pelo professor Girassol, a Professora Gerbera destaca que os professores também buscavam trabalhar a partir dos descritores da Prova Brasil, construídos atividades pedagógicas voltadas para os esses descritores, como demonstra em sua fala:

Mas pelas discussões que as minhas colegas estavam tendo, elas tinham esse cuidado de ver quais eram os descritores que estavam sendo contemplados, que os alunos deveriam contemplar e já pensavam em sugestão de atividade; tinham algumas sugestões de atividades, elas trocavam entre elas, já pensando nessa possibilidade do planejamento para a Prova Brasil. (Gerbera, entrevista).

6.5 Regulação pela formação

Fazendo uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente do Brasil, constata-se que estas tem se preocupado, exclusivamente, com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, sendo que as questões de cunho político, ideológico, filosófico esociológico ficam

relegadas ao segundo plano¹³². Além da preocupação com a formação técnica, a formação docente tem sido um campo de grande interesse na atualidade em virtude das reformas educacionais, como bem aponta Olgaíses Maués (2003). Para esta autora, as reformas educacionais neoliberais desenvolvidas nas últimas duas décadas e meia apontam uma centralidade em torno da formação docente, que se dá pela crença de que as reformas macroestruturais de uma dada sociedade precisam, necessariamente, estar aliadas à educação escolar, visto que elas respondem sempre a um ideal de homem e sociedade. Segundo Maués (2003, p. 89), “Os motivos dessas reformas estão ligados [...] aos resultados negativos do desempenho escolar, que não tem atendido às exigências do mundo do trabalho”. Assim, Freitas (2002a, p. 139) vem pontuar que é preciso:

[...] identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores [...] buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

Quanto a esse aspecto, Moura e Santos (2012b), especificamente tratando da Educação do Campo, esclarecem que se identifica historicamente a ausência do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas que garantam a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo. A investida das políticas públicas oficiais esteve, geralmente, revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo.

Assim, apesar dessas questões levantadas no seio do *Movimento Por uma Educação do Campo*, a realidade tem evidenciado e denunciado a lentidão das políticas públicas que buscam garantir a efetivação política e prática desse movimento. Mesmo com o Pronera e a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, estimuladas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), acredito que há muito a avançar para mexer no cerne do problema, tendo em vista que estas licenciaturas são destinadas a formar profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, no nível médio, além dos espaços não formais de formação. A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹³³ ficam assim à mercê de uma pedagogia

¹³² A década de 1980, contexto das lutas pela redemocratização do país pode ser considerado como um hiato nesta trajetória hegemônica. Data dos anos 80 a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

¹³³ Quanto a isso Antunes-Rocha (2010a, p. 128) pontua que “Sendo assim, a formação e titulação ofertadas nos cursos de formação do Pronera, objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes

indiferente as singularidades do campo e aos princípios e concepções que fundamentam o Projeto Político da Educação do Campo. Destaco que a maior parte dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo ou não tem formação inicial em nível superior ou são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Portanto, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficam a mercê de professores formados por cursos que não atendem e nem tocam as especificidades das questões que envolvem a Educação do Campo, quando considero que os cursos de licenciaturas em Educação do Campo ofertados pelo Procampo atendem a outro universo, pois “tem por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio” (Molina e Hage, 2015, p. 137).

Destaco ainda que o perfil dos egressos do curso de Pedagogia é aquele desenhado pelas reformas educacionais de cunho neoliberal, orientado pela sua lógica através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, um instrumento norteador da formação que tem materializado a concepção hegemônica do capital de uma formação flexível capaz de desenvolver “as habilidades requeridas a esses novos processos produtivos que exigem sujeitos com maior capacidade de compreensão, de flexibilização, de adaptabilidade às transformações que se processam nas ilhas de produção” (Molina e Hage, 2015, p. 125), impondo limites a uma formação crítica e alicerçada teoricamente, capaz de proporcionar ao professor uma formação de caráter sócio-histórico, que conceba os professores como “profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude” (Molina e Hage, 2015, p. 129).

Desse modo, cabe destacar as contundentes críticas que elas tem sofrido por intelectuais críticos da educação, justamente por sua epistemologia estar centrada na racionalidade técnica-instrumental. Sem falar que dentro de uma concepção sistêmica, as *Diretrizes* constituem-se num dos elementos da reforma do Estado no âmbito educacional na busca pela adaptação aos imperativos do capital. Para Monica Ribeiro da Silva (2008, p. 12-13) “Essas diretrizes tem caráter prescritivo e normativo. Constituem, portanto, a base legal definidora da reforma e assumem caráter de obrigatoriedade”. Por isso, aponto para a necessidade de processos formativos, no âmbito da

configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Uma discussão relevante no perfil diz respeito à inclusão dos egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura nos sistemas de ensino. Outro ponto importante faz referência à inexistência de uma escola para atuação. Isso porque o número de escolas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio no meio rural, é pequeno e as que existem estão sendo desativadas. Nesse cenário, o Pronera, na medida em que forma docentes do e para o campo, também se constitui em uma ferramenta de luta pela existência física da escola”.

formação inicial e continuada, que tome como *locus* de referência o contexto da Educação do Campo. Diante do exposto, uma questão que se coloca é pensar em que medida a formação ofertada aos professores investigados tem possibilitado a construção de saberes e de uma identidade profissional voltados para as singularidades da educação do campo? A sua formação tem dado subsídios para que ele possa construir práticas pedagógicas comprometidas com a construção da cidadania das crianças, jovens, homens e mulheres do campo?

Partindo dessas considerações teóricas e dialogando com os dados de campo, trazidos pelas diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, aos quais recorri nessa investigação pude inferir que a questão da formação do professor que atua na escola do campo constitui-se numa variável importante para a afirmação ou não do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, e conseqüentemente a construção da identidade da escola do campo. Identifiquei no questionário que, do universo dos oitos professores investigados, nenhum deles possui formação inicial em Educação do Campo e apenas o professor Girassol possui uma formação mais específica em Educação do Campo em nível de Pós-graduação *lato-sensu*, como demonstra o Quadro 29, a seguir.

Quadro 29 – Síntese da formação profissional dos colaboradores da pesquisa

Nome	Formação
Profa. Margarida	-Nível Médio: Curso Técnico em Magistério; -Graduação: Licenciatura em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialização <i>lato sensu</i> em Política do Planejamento Pedagógico: Didática, Currículo e Avaliação.
Prof. Girassol	-Nível Médio: Curso Normal; -Graduação: Licenciatura em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialização <i>lato sensu</i> em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; -Pós-graduação: Mestrando <i>stricto-sensu</i> em Educação do Campo (em curso).
Profa. Tuiupa	-Nível Médio: Curso Técnico em Magistério e Curso Técnico em Contabilidade; -Graduação: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História; -Pós-graduação: Especialização <i>lato sensu</i> em Política do Planejamento Pedagógico: Didática, Currículo e Avaliação.
Profa. Jasmim	-Nível médio: Curso Técnico em Magistério; -Graduação: Normal Superior e Licenciatura em Filosofia; -Pós-graduação: Especialização <i>lato sensu</i> em Educação e Interdisciplinaridade.
Profa. Rosa	-Nível Médio: Curso Normal; -Graduação: Licenciatura em Pedagogia.
Profa. Orquidea	-Nível Médio: Curso Técnico em Magistério; -Graduação: Licenciatura em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e Clínica

Profa. Gerbera	-Nível Médio: Curso Técnico em Magistério e Curso Técnico em Contabilidade; -Graduação: Normal Superior (concluído) e Licenciatura em Filosofia (em curso); -Pós-graduação: Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia da Aprendizagem da Língua Portuguesa; Especialização <i>lato sensu</i> em História (em curso) Especialização <i>lato sensu</i> em Filosofia (em curso).
Profa. Violeta	-Nível Médio: Curso de Formação Geral; -Graduação: Licenciatura em Pedagogia; -Pós-graduação: Especialização <i>lato-sensu</i> Alfabetização e Letramento.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos questionários aplicados, 2014.

O Quadro 29 demonstra que, embora todos os professores tenham uma formação inicial em nível superior em diferentes licenciaturas, sendo o maior número com formação em Licenciatura em Pedagogia, nenhum deles tem uma formação inicial em algum curso voltado para a Educação do Campo. Nas entrevistas pude verificar, a partir da fala dos professores, as lacunas de suas formações quanto às especificidades da educação do campo e de como estas condicionam a construção de uma prática pedagógica, didática, política e culturalmente orientada pelos princípios, teorias e concepções pedagógicas da Educação do Campo.

Esse vazio no campo da formação docente, por exemplo, foi conduzindo o professor Girassol a construir uma “docência” específica para lidar com o contexto das classes multisseriadas e com a escola do campo a partir de sua prática reflexiva e de suas memórias, de certa forma, construída de forma “artesanal” e por “imitação de modelos”, sem uma orientação teórico-metodológica mais consistente para sua atuação. Foi na “prática”, em suas reflexões cotidianas daquilo que deu certo e daquilo que não deu certo, que sua “didática” para atuação nas classes multisseriadas foi sendo constituída, como também pela imitação dos modelos de sua professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quando foi aluno de uma classe multisseriada.

O professor Girassol destaca em sua fala que a experiência mais marcante e impactante em seu processo formativo foi o seu ingresso no curso de Pós-graduação *lato-sensu*, a *Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial*, pois o referido curso, embora não tenha direcionado a formação para o contexto das classes multisseriadas, possibilitou ao professor uma compreensão mais política e teórica sobre o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, como também o aproximou dos diferentes Movimentos Sociais do Campo, pois a maioria dos cursistas que compunham sua turma de colegas era oriunda de diferentes movimentos sociais camponeses¹³⁴. Esse contato permitiu que ele compreendesse o projeto da Educação do Campo, a

¹³⁴ O curso de especialização referido foi realizado entre março de 2011 e abril de 2013, por uma universidade pública federal. Ofereceu 50 vagas e teve seus tempos formativos organizados sob a lógica da Pedagogia da Alternância. Os cursistas eram provenientes de 36

partir de sua materialidade de origem e, sobretudo, a partir de seus protagonistas, os movimentos sociais do campo.

Antes de eu terminar a graduação, eu comecei a fazer a especialização em Educação do Campo. [...] Eu consegui ser selecionado na primeira turma, da Especialização em Educação do Campo. [...] Eu acho que a especialização sim, me deu conhecimentos práticos para lidar, não com a questão da multissérie, que foi muito tímida também, mesmo na especialização... Inclusive, foi uma queixa minha e de outros professores que estavam lá, porque ainda foi muito tímida a questão da discussão da multissérie na especialização.

Mas o contato com os movimentos sociais [...] Porque eu lia muita produção de Educação do Campo, mas eu não entendia essa questão de movimentos sociais. [...] A especialização me deu essa vivência; embora eu não tenha ido lá para viver em um movimento, para passar os dias lá com o pessoal. Então, só em estar convivendo ali [...] Porque o pessoal vinha para o curso, ficava uma semana aqui. [...] Então, foi uma vivência muito boa, uma experiência muito boa de dialogar com o pessoal, de beber da fonte mesmo do movimento da Educação do Campo, o que era Educação do Campo. E eu comecei a compreender, de fato, o que era um movimento da Educação do Campo no sentido mais político. E nessa questão da formação, a especialização foi um divisor de águas. Porque eu tive esse contato não só com a teoria, com o escrito, mas de vivenciar na prática com os colegas, de ouvir as experiências, de participar das místicas, do movimento. Então, isso trouxe um diferencial para a minha formação, a partir da minha especialização em Educação do Campo, (Girassol, entrevista, 2014).

Ainda sobre formação, uma questão do questionário aplicado aos professores investigados, fazia referência a formação continuada específica para atuar na Educação do Campo e no contexto das classes multisseriadas. As respostas obtidas por meio do questionário revelaram que nem todos os professores investigados participaram de cursos de formação continuada voltados para essas especificidades. Apenas 62,5 % (5 professores) afirmaram ter participado dessas formações. Quanto à especificação desses cursos, sublinharam as Jornadas Pedagógicas¹³⁵, formações ofertadas pela própria Secretaria de Educação no processo de construção das Diretrizes Curriculares de Educação do Campo do município e formações realizadas pelo Programa Despertar, que obedece à lógica do Agronegócio.

municípios dos estados da Bahia e Piauí. Na turma existem estudantes vinculados a 17 movimentos sociais e sindicais do campo, com destaque para o MST.

¹³⁵ Na tradição educacional brasileira, as “Jornadas Pedagógicas” tem se constituído em encontros realizados no âmbito dos sistemas de educação ou das escolas, antes do início do ano letivo, com duração entre três e cinco dias. Tais encontros destinam-se a momentos de formação continuada realizados através de palestras, mesas, oficinas, minicursos, etc; além de momentos destinados a orientações gerais sobre o funcionamento do ano letivo e ao planejamento das atividades no âmbito da rede ou da escola.

Quadro 30 - Especificação do curso de formação continuada em Educação do Campo realizados pelos participantes da pesquisa

Questionário	Resposta
Q1	-Especialização em Educação do Campo; -Seminários; -Simpósio; -Jornadas Pedagógicas.
Q2	-
Q3	-Construção da Proposta Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do município; -Formação continuada de educadores do campo.
Q4	-
Q5	-
Q6	- Programa Despertar
Q7	-Curso para construção das Diretrizes da Educação do Campo. Foram realizados vários estudos para criação das Diretrizes.
Q8	-Na verdade o curso era para Educação Rural, realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Era desenvolvido na perspectiva da Pedagogia por Projetos, mas durante as formações haviam alguns discursos voltados para o Agronegócio. O nome do curso era o “Despertar”.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados de campo.

Ao especificar o tipo de curso frequentado, os participantes que responderam positivamente à questão destacaram formações ofertadas pela SEC em parceria com uma universidade federal (Q3) e destacaram o Programa Escola Ativa (Q1, Q7 e Q8), que embora tenha sido ofertado para atender as singularidades das classes multisseriadas, é criticado na respostas de dois professores (Q1 e Q8), quando julgam que o PEA não atende a essas singularidades, o que revela a contradição já apresentada na parte conceitual dessa tese quando problematizei acerca do Programa Escola Ativa.

Ainda insistindo na questão da formação docente, solicitei no questionário que os professores indicassem se haviam participado de outros cursos de formação continuada e, caso afirmativo, especificassem de que formação tratava-se. Do universo investigado, 25%, ou seja, dois (2) professores não responderam; 25% assinalaram que não participaram; e 50%, ou seja, quatro (4) professores, afirmaram haver participado de outros cursos. Foi interessante perceber que nesse quesito os professores revelam outras participações em programas de formação continuada, ainda não indicados nas questões anteriores. Por exemplo, no Q1, o respondente afirmou ter participado do Programa Despertar, evidência não identificada nas questões anteriores que focavam a formação voltada para a Educação do Campo. O referido programa constitui-se numa das ações do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), que é gerido pela Confederação Nacional da Agricultura

(CNA), sindicato patronal dos grandes proprietários rurais brasileiros. O Senar busca desenvolver ações de formação cujo foco é o desenvolvimento profissional rural e promoção social das comunidades do meio rural. O Programa Despertar, articula-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e procura trabalhar em suas ações formativas os temas transversais voltados para o Meio Ambiente, Ética e Cidadania, Saúde e Trabalho. Tem sido uma ação formativa muito criticada pela Educação do Campo, justamente pelo seu alinhamento à lógica e epistemologia do Agronegócio e da produtividade apregoada pelo capital. Destarte, a Professora Tulipa no GF sublinha que “o Programa Despertar não dá conta da Educação do Campo”.

Essas indicações foram importantes para evidenciar como a formação do professor também é “regulada” para atender aos imperativos das políticas educacionais no contexto das demandas do capital, pois a maioria dos cursos ofertados pelos professores investigados, apresentados no Quadro 31, revelam que no plano da formação continuada, os professores estão submetidos à lógica de formação das políticas educacionais de regulação, principalmente pela sua vinculação à lógica das competência e habilidades, a concentração da formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a exemplo das formações ofertadas no âmbito do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) e do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e sua vinculação às avaliações externas, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Quadro 31 - Participação dos professores em outros programas e projetos de formação continuada

Programa/Projeto	Q1	Q2	Q3	Q4¹³⁶	Q5	Q6	Q7	Q8
Gestar I	Sim	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim
Pró-Letramento	-	-	Sim	-	-	-	Sim	-
Pacto	-	-	Sim	-	-	Sim	Sim	-
Pnaic	-	Sim	Sim	-	Sim	-	Sim	-
Escola Ativa	Sim	-	Sim	-	-	-	Sim	Sim
Despertar	Sim	-	-	-	-	-	-	Sim

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário aplicado (2014).

¹³⁶ Talvez os poucos anos de atividade docente justifique a não participação da professora nas formações, muitas delas oferecidas entre 2006 a 2012. Na época da aplicação do questionário (2014), a referida professora informou no questionário que estava em seu segundo ano de exercício profissional.

Dentre os cursos de formação continuada referidos, destaco o Pnaic como aquele que exerce uma regulação mais sistemática e direta quanto à gestão do trabalho pedagógico do professor. Lançado em 2012 pelo MEC, o Pnaic tem se constituído na principal política pública educacional do governo brasileiro desde então. Tem como meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (Brasil, 2018).

Financiado pelo MEC, o programa é acessado pelos municípios através de termos de adesão feito através de procedimentos *on line*, no âmbito do programa de Ações Articuladas (PAR). O Pnaic desenvolve-se em quatro eixos de atuação: 1. Avaliação em larga escala; 2. Gestão, mobilização e controle social; 3. Material didático e 4. Formação continuada de professores – este considerado o principal deles. O Pnaic tem obtido grande abrangência: dados do MEC mostram que o programa atingiu 5.494 dos 5.570 municípios brasileiros – entes federados responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, pelo ciclo de alfabetização. Este número equivale a 98,63% do território nacional. Dados de 2015 indicavam que cerca de 311 mil professores alfabetizadores haviam frequentado cursos de formação oferecidos pelo programa (Todos pela Educação, 2015, p. 1). A formação é presencial, dura dois anos (com carga horária mínima de 120 horas por ano) e é oferecida por Instituições de Educação Superior, que também precisam ter aderido ao Pnaic. Os professores participantes recebem uma bolsa de R\$ 200 (cerca de € 50) para participar do programa. Entre 2013 e 2014, foi investido 1,7 bilhão de reais no programa, o equivalente a 430 milhões de Euros.

Todos os professores recebem material de formação, com prescrição daquilo que eles devem fazer todos os dias em sala de aula. Há uma rotina padrão a ser seguida por todos aqueles que participam da formação. Há aplicação de uma prova de entrada aos alunos dos professor cursistas e uma prova de saída para verificar os impactos da formação no processo de alfabetização dos alunos. Os professores são cotidianamente monitorados por uma Supervisão do Pnaic, constituída por Coordenadores e Orientadores de Estudos vinculados ao Sistema Municipal de Educação, que também recebe uma formação específica para isso e bolsas para desenvolver o

trabalho. E relação a regulação exercida pelo Pnaic, os professores participantes da pesquisa ponturam:

A gente vê que é uma forma que está forçando. Tem que alfabetizar todo mundo na idade certa, como se todo mundo fosse igual. “Todo mundo vai aprender. Se ensinar isso aqui que o Pnaic está dizendo, essa receitinha do Pnaic, se você colocar na sua sala de aula, todo mundo vai aprender”. [...] há exigência do Estado: “A gente está lhe dando formação, os livrinhos estão chegando, o material está chegando. Então, tem que todo mundo aprender na idade certa. Por que não está aprendendo na idade certa? Aqui a receita!” E aí a gente vê que não é bem assim. Então, é o que está colocado, o que está posto. (Girassol, GF).

Se você vai para o Pnaic é a mesma coisa: a hora disso, a hora daquilo. Se a supervisora do Pnaic chegar na sala e não tiver do jeito que estiver [prescrito] no cronograma, o professor vai ser chamado à atenção: “Por que está aqui e você não fez assim?” Então, há interferência nesse sentido. Quando, às vezes, os pacotes do MEC vêm prontos, a Secretaria [de Educação] zela para que se cumpra. (Girassol, entrevista).

A questão do Pnaic exige algumas atividades para serem aplicadas e tem que ser aplicadas, porque o próprio programa exige. Você vai fazer uma atividade e você tem que fazer uma avaliação daquela atividade que você aplicou. Então, você vai dar prioridade a isso e vai deixar de dar prioridade a uma outra coisa, porque você precisa dar uma resposta. (Orquídea, entrevista).

[...] cada caderno tem a formação e a gente vai. Tem a formação. No final da formação, ela faz uma avaliação: como é que foi aquela aula, aquele curso. (Margarida, entrevista).

Quando questionados se políticas como o Pnaic, tem afetado a gestão do trabalho pedagógico, a autonomia docente e contribuído para a sobrecarga do trabalho do professor,

Sim. [...] influencia na vida de cada um para se moldar aquele jeito ali, para fazer tudo certinho como o mestre mandou. Influencia, porque ele gostaria de fazer outras coisas e não faz. [...] Porque às vezes, tanto o professor como a equipe diretiva, não digo especificamente da minha, mas a equipe diretiva que realmente pega tudo como se fosse a verdade e leva para a escola, acaba tendo que estar estudando todos esses programas e fazendo a cobrança diretamente aos professores. No momento da coordenação também, é ficha de um, ficha de outro, dando conta dessas partes burocráticas todas também. Então, tem colaborado muito com o cansaço físico do professor. (Tulipa, entrevista).

Na verdade, é porque você tem um planejamento para ser cumprido, aí vem esses projetos no meio, acho que você não consegue dar conta de tudo. Primeiro, são quatro horas em sala de aula. É muito pouco para você dar conta de tudo. Então, sobrecarrega muito e tem coisas que você não consegue dar conta. Você sai no final do ano letivo e não consegue dar conta, porque você não tem como, às vezes, voltar um conteúdo que [os alunos] sentiram dificuldades, tendo tanta coisa para... Por exemplo, existe uma cobrança no Pnaic, que eu fiz [o curso no] ano passado, você tem que dar conta das atividades do Pnaic, dos conteúdos, tem coisas que dá para ir relacionando, tem coisas, que não. Você tem que tirar um tempo específico. (Orquídea, entrevista).

[...] eu chego em algumas salas de aula de alguns professores que a sala está poluída visualmente. Todos os cartazes, todos os textos que foram trabalhados no papel metro... e a sala entupida disso tudo, de cartazes, de desenhos. Você sente aquela agonia de ver tanto trabalho na parede. Mas aquilo ali é o professor se resguardando. Se ele tivesse a autonomia, ele tirava tudo aquilo e deixava a sala só com alguns cartazes. Mas ali ele tem como provar que ele está trabalhando o texto que o Pnaic mandou. E o texto? E o desenho? E a produção? O professor faz e como forma de provar que ele fez, ele deixa aquela parafernália toda na parede. E como [os supervisores do Pnaic] só vão à escola de dois em dois, de três em três, de quatro em quatro [meses], e quando vão, vão de surpresa, ninguém sabe... para o professor se resguardar ele deixa aqueles negócios ali tudo na parede. Ficam ali os ácaros, os mofo, tudo na parede. E eu chego: “Meu Deus do céu!” É uma poluição visual muito grande. Mas é como se o professor estivesse prestando conta do que ele fez [risos]. É horrível. (Girassol, entrevista).

Apesar da regulação exercida, quatro (4) professores destacaram a importância da formação ofertada pelo Pnaic para auxiliá-los no processo de alfabetização dos alunos, principalmente pelas sugestões de atividades e textos a serem trabalhados em sala de aula, como também pela a socialização de experiência nos encontros de formação, como sublinha os professores nas falas abaixo:

O bom é você poder discutir com outros professores as experiências que foram exitosas, porque você aprende. O relato de um professor que fez uma determinada atividade, que aquela atividade foi interessante, os meninos aprenderam, os meninos gostaram, participaram. Então, você se sente motivado em estar fazendo aquela atividade, trocando experiência. Eu acho positivo. Não vejo como ruim, não. (Jasmin, entrevista)

Eu vejo como muito bom, muito, muito bom. [...] muito a questão da importância da sequência didática, como o professor pode desenvolver um trabalho pedagógico de maneira que vá garantir, de fato, a aprendizagem dos alunos. Trazem para a gente experiências que deram certo na alfabetização, coisas desse tipo. [...]E essa formação no Pnaic mostra para o professor estratégias de alfabetização de maneira que vai dar conta desses diferentes níveis; porque tem aluno de Educação Infantil que está no pré-silábico, que ainda faz garatujas e tal; tem alunos de primeiro que já tem um outro conhecimento; então, tem alunos de diferentes fases. E lá nessa formação, mostram para a gente como trabalhar com esses diferentes níveis de escrita, de leitura. (Rosa, entrevista).

Aqui pode-se inferir que essa postura mais positiva dos professores frente ao Pnaic, reflete a ausência de outras propostas de formação oriundas da própria classe docente, justamente pela ausência de processos formativos que garantam a reflexividade do professor e o fortalecimento de seu protagonismo enquanto intelectual e produtor de saberes, o que, conseqüentemente, fortalece o papel dos especialistas e do conhecimento produzido pelos *experts*, fazendo do professores consumidores dessas políticas. O professor Girassol, um dos que possuem uma postura mais crítica em relação às políticas implantadas pela SEC, assim se posiciona sobre esta questão:

A escola, de fato, está a serviço do capital. Isso é fato. E eu fico observando que as nossas escolas já são privilegiadas por terem professores, como nós, que temos acesso a essas informações, que temos essas parcerias com a UFRB, com os outros cursos. E que a gente, por conta própria, digamos assim, leva essas discussões, a gente se preocupa, a gente pensa a partir da Educação do Campo. Mas a gente tem realidades em que os professores não foram formados, porque os cursos de formação de professores não dão conta disso, pedagogia, etc. Não ter esse contato com a universidade, que nós temos, e que, simplesmente, o que é que vai acontecer lá? Simplesmente levar pacote pronto, do jeito que está, até porque é mais cômodo, não é gente? Dá menos trabalho, gera menos aborrecimento, você fica amigo de todo mundo e pronto. (Girassol, entrevista).

Em relação à formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e sua vinculação as especificidades da Educação do Campo, os professores evidenciaram a distância dessas formações. Quando questionados sobre a formação ofertada e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a construção da cidadania das crianças, jovens, homens e mulheres do campo, os professores consideraram que a formação ofertada pela SEC não dá conta de responder a esta demanda, justamente pelo seu caráter generalista e universalista, que não considera as especificidades e singularidades do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, como destacam a professora Tulipa:

Eu ainda acho que é “precária” [a formação recebida], porque quando a gente fala da questão da cidadania campesina, é uma cidadania que vai além dessa cidadania geral. Porque quando a gente falou da questão da negação de identidades, acho que vai por aí também. Eu não estou preparada ainda, nós não estamos, porque a gente não vê a questão de se discutir movimentos sociais, agronegócio, reforma agrária. [...] Então, eu enquanto professora do campo, a minha formação ainda é precária nesse sentido, porque para os conteúdos mínimos de excelência, é uma coisa; mas para formar sujeito para exercer a cidadania a partir do seu lugar, para dar valor ao seu espaço, eu acho que a nossa educação [ainda é falha]. E eu coloquei nesse instante: nunca discutimos reforma agrária, agronegócio também não. Então, que Educação do Campo é essa que no nosso currículo, na nossa prática, se a gente omite a discussão dos movimentos sociais e os nossos alunos ficam um pouco omissos a estarem participando, porque a gente nega [...] Resumindo: a Secretaria de Educação está como naquele filme “Procurando Nemo”. (Tulipa, GF).

Os professores ainda destacaram a importância de uma instituição pública federal de ensino superior com atuação na região onde se situa o município pesquisado, destacando-a como protagonista no processo de formação de professores para a Educação do Campo. Destacaram também o papel do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) desta universidade que tem desenvolvido experiências de formação envolvendo professores do campo em discussões sobre a temática Educação do Campo, bem como tem levado até escolas do campo possibilidades de organização do trabalho pedagógico assentadas na lógica da Educação do Campo. Ressalto que dos oito (8) professores investigados, dois participavam do Pibid / Subprojeto *A organização do trabalho*

pedagógico no contexto das classes multisseriadas, e que, no processo de pesquisa, fui identificando que os mesmos tem uma percepção mais crítica das questões que envolvem o seu trabalho docente, são mais ousados no enfrentamento da regulação instituída pela SEC, e adotam uma postura diferenciada quanto à promoção de uma prática pedagógica mais afinada a Educação do Campo. Também identifiquei que os professores que tem uma relação mais direta com a Universidade, participando de suas ações formativas, tais como eventos, cursos e projetos de extensão, assumem também uma postura mais crítica e mais ousada diante dos limites impostos pelas políticas de regulação no interior da escola.

Eu fiz duas licenciaturas, nenhuma tratou das questões agrárias. Eu fiz uma pós-graduação, a mesma coisa. Se eu não tivesse adentrado ao Pibid, com certeza o meu discurso seria outro. (Jasmin, GF).

A [Universidade] foi um diferencial nesse negócio de Educação do Campo. Porque por mais que você não faça alguma coisa aqui, mas os eventos... A gente já teve eventos muito bons de Educação do Campo. [...] O Pibid, que tem sido um diferencial, porque o Pibid atinge não só os professores que estão diretamente ligados, mas de qualquer maneira, as escolas também participam em momentos de conversa, de formação. Então, tem feito esse *link* com o Núcleo [Escolar] e isso tem possibilitado essa formação mais voltada para a Educação do Campo, para a formação do sujeito do campo. [...] Porque foi uma proposta do Pibid [...] de visitar todas as escolas. Então, a gente saiu visitando as escolas. E aí eu tive a oportunidade de conhecer algumas escolas do Núcleo [...] e eu vi a organização, a questão toda. (Girassol, GF).

Eu comecei a participar de eventos. Era um interesse meu e eu comecei a participar dos eventos [na UFRB], a querer estar. Mas não foi o curso que me proporcionou. Uma questão à parte, de querer estar incorporando isso na minha formação. (Girassol, entrevistista).

A ausência de uma formação específica sobre a Educação do Campo foi apontada pelo professor Girassol como uma das causas para que os professores sigam a lógica das políticas de regulação educacional sem críticas e enfrentamentos, acabando por desenvolver práticas educativas desvinculadas da materialidade de origem e da epistemologia que fundamentam as concepções e princípios da Educação do Campo, partir de práticas de contextualização superficiais.

[...] eu pego o livro que a Secretaria de Educação adotou aqui para as escolas do campo e vejo as dificuldades que esses professores tem. O livro traz uma discussão muito rica. [...] fazendo *links* com os movimentos da luta pela terra, está puxando umas questões críticas. Mas os professores tem dificuldade em trabalhar com aquilo ali porque eles nunca aprenderam aquilo.[...] Porque a maioria dos professores que a gente tem aqui [tem formação em] Normal Superior ou então em Pedagogia. Então, quem foi formado pela Pedagogia e quem foi formado pelo Normal Superior, desconhece completamente a luta [dos Movimentos Sociais do Campo]. Por que a Educação do Campo? Por que a luta pela terra? [...] Meu Deus! Os professores plantam um pé de coentro no fundo da escola e dizem que está fazendo Educação do Campo [risos]. Começam abordando o conteúdo a partir da realidade do menino e dizem que estão fazendo Educação do Campo. Eu fico ali: "Meu Deus do céu, mas não é Educação do Campo,

isso!”. Uma professora fez um relato em um desses encontros e partindo desse relato que ela fez, eu fiz um comentário. Ela disse: “É porque a escola é toda cercada de pasto. Então, não tem roça. A escola está no meio do latifúndio”. Ela não utilizou essa palavra. Mas ela disse que a escola está no meio dos pastos. “Então, não tem nem como os meninos verem roça. Eu tenho que proporcionar outros ambientes para o menino, para valorizar, porque a escola está cercada de pasto”. E eu disse: “Pró, mas aí a luta do campo está dissociada da luta da terra”. Eu perguntei para ela: “Esses meninos trabalham de que?” “Os pais são diaristas”. Quer dizer, trabalham nas fazendas que estão ao redor da escola. E a gente vai chegar lá e dizer aquele menino que aquilo ali é bom? Que eles têm que ficar ali no meio do latifúndio? A escola cercada de pasto, e plantando um pé de coentro, e dizendo que está fazendo Educação do Campo? É difícil. (Girassol, entrevista)

Assim, o professor Girassol defende que essas “equivocadas” práticas que são construídas na escola em nome da Educação do Campo e a falta de uma postura mais crítica e política no trato dessas questões no interior da escola, são reforçadas justamente pela falta de uma formação efetivamente votada para a Educação do Campo enquanto projeto. Este professor justifica que, na atualidade, a sua postura é outra em virtude da formação específica que recebeu:

Mas os professores fazem isso, não é por maldade. Eles fazem porque eles não tiveram formação para tal. Hoje eu só tenho essa visão, depois que eu passei pela Especialização [*lato sensu* em Educação do Campo]. Porque a graduação [em pedagogia] só, não deu conta. Depois que eu passei pela Especialização, outras formações, outros encontros, outros cursos, outros projetos, que me fez ter essa visão do que é, de fato, Educação do Campo e o projeto de Educação do Campo... E que a gente não pode ficar pensando que qualquer coisa é Educação do Campo. Mas, infelizmente, essa ainda é a mentalidade que as pessoas têm: de que a Educação do Campo é dizer ao menino que tem que ficar ali mesmo, que é bom, que aquelas condições que estão lá, que tem que continuar ali. E que não é essa a proposta da Educação do Campo.

A fala do professor Girassol, revela o quanto permanece no cotidiano da escola pressupostos sustentados pelo ruralismo pedagógico, ao propor uma concepção de educação e fixação dos povos do campo desarticulada com as questões políticas antológicas ao Projeto da Educação do Campo. Essa constatação foi evidenciada também em outras falas quando identifiquei na fala de alguns professores entrevistados uma visão idílica, romântica e superficial da Educação do Campo, reduzindo à uma contextualização local sem vinculação com as questões globais

Destarte, Miguel Arroyo (2007) insiste numa formação específica para os professores que atuam e atuarão nas escolas do campo para que a especificidade dos povos do campo seja garantida dentro de universalidade, até porque, para o autor, se esse princípio não for materializado, continuaremos no ciclo vicioso da reprodução educacional onde os diferentes, concebidos como os “outros”, continuarão a corresponder pelos piores índices educacionais, justamente quando se insiste em “formar um profissional único de educação, um sistema único,

com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas” (Arroyo, 2007, p. 161). É o que propõe a lógica de formação assentada na lógica das competências. Silva, M.R. baseando-se nos pensamento de Bernstein, sublinha que

As teorias da competência levam a uma compreensão de que a formação humana dá-se pelo simples contato entre o indivíduo e o meio, independente das práticas culturais que diferenciam indivíduos e grupos e independentemente também, dos significados que derivam dessas práticas (Silva M. R., 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (2007, p. 161), “os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. O autor (2007, p. 162-163) insiste numa política de formação de professores do campo ancorada na “dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seus direitos à terra, território, modo de produção camponês, à educação e à escola .” Para ele, a formação de professores do campo só terá cumprido sua função política e social quando se debruçar sobre “o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo” (Arroyo, 2007, p. 168).

6.6 Outras regulações

Identifiquei também que para além da regulação institucional, da cobrança e culpabilização exercidos pela gestão da SEC, há uma tensão entre essa regulação e o compromisso profissional dos professores. Os professores expressaram que também se culpam e se responsabilizam, não porque são porque são cobrados externamente, mas porque tem responsabilidade profissional com aquilo que fazem. Consideram que o sentido do trabalho docente está em fazer que com o aluno aprenda. Como bem assevera a professora Jasmin, quando questionada sobre o que caracteriza o trabalho docente “[...] fazer acontecer o processo de ensino e de aprendizagem para que, de fato, ele aconteça” (GF). Por isso, por diversas vezes expressaram, no GF e nas entrevistas, esse papel e compromisso que o professor deve assumir diante dos alunos e da sociedade. Apesar dos processos de controle, da intensificação e precarização do trabalho já evidenciados até aqui, os professores acabam por se auto-responsabilizar para que os resultados positivos diante das expectativas de aprendizagem dos alunos sejam atingidos, não só porque são obrigados e/ou subjetivados pelas políticas de regulação, mas também pelo “dever” e “compromisso” moral assumidos diante da profissão.

Porque a gente que quer fazer a diferença, a gente trabalha muito. (Professor Girassol, GF).

[...] Você se cobra [...] enquanto professora, enquanto profissional, a responsabilidade com as famílias, com os alunos que estão lá no dia a dia [...]. Porque eu sei da minha responsabilidade, eu sei do meu compromisso (Orquídea, GF).

[...] Sou eu quem tenho que entender o meu papel e a minha responsabilidade. E aí você deve ter a convicção do que você quer, porque se você não ter, não consegue fazer nada. (Gerbera, GF).

O meu papel, eu vejo o papel de estar buscando sempre o melhor para os meus alunos. Então, estou sempre estudando, buscando meios que possam garantir uma educação eficaz e de qualidade para os alunos. [...] Então, se você é um professor, você tem que ter um papel de ensinar. (Margarida, entrevista).

Eu vejo um esforço muito grande dos professores em estar desempenhando um papel pedagógico de qualidade, buscando garantir, de fato, a aprendizagem dos alunos. Eu vejo que os professores se esforçam muito para não deixar que o aluno perca, não aprenda. Eu vejo muito dessa forma. É um esforço muito grande por parte de cada um em buscar estratégias para dar conta da realidade em que atua. (Rosa, entrevista).

Eu acho que o professor, quando ele está na sala, a maior preocupação dele na sala de aula é ensinar o aluno a ler. O resultado do Ideb pode vim como resultado desse envolvimento dele na sala de aula. Mas eu acho que eles se preocupam mais em ensinar o aluno do que com as notas. As notas vão ajudar eles a repensarem sua prática, vão. Mas acredito que eles, como profissionais, pensam mais na questão do aluno; mais do que na nota. (Violeta, entrevista).

Identifiquei também, outro tipo de regulação que aqui denominei, *entre pares*. Um tipo de regulação que tenta responder por aquilo que foi acordado, decidido, deliberado, coletivamente pelo grupo de professores, que, também atua no sentido de formas de resistência e ressignificação das formas de regulação institucional. Aquilo que Lessard (2006, p. 148) denomina de regulação, *ético-profissional*, um tipo de regulação que faz parte da cultura e prática profissional do professores e que tem uma relação intrínseca com a questão da identidade docente e valorização do professor enquanto intelectual. Portanto, um modelo, segundo autor que,

[...] destaca a importância de valores e normas profissionais interiorizados, dos saberes que fundamentam a competência dos professores, bem como de uma ética própria às profissões de relações humanas. Ele destaca a formação e a socialização profissional, o ajuste mútuo e a colegialidade como reguladores da ação. Ele envolve também uma relação de confiança entre os professores e a sociedade

Verifiquei, através, da fala dos professores que esse tipo de regulação também está presente no cotidiano da escola, sendo responsável pelas redes de negociações e interpretações que a classe docente realizam sobre os processos de regulações.

Eu vejo que os professores se esforçam para dar o melhor que podem. Pelo menos é o que eu percebo na coordenação. Até porque a gente faz o planejamento todo mundo junto. Então, eu vejo que os professores têm aquele esforço de fazer o melhor que eles podem. São comprometidos com o trabalho. (Girassol, entrevista).

Então, eu estava falando que eu percebo que tem um trabalho comprometido. As professoras (porque professor só tem eu mesmo) [risos] tem um trabalho comprometido, elas fazem o máximo que elas podem. Eu vejo o comprometimento e a preocupação com o aprendizado dos alunos. Então, eu vejo que são professoras comprometidas.

Há um envolvimento dos professores em relação ao pedagógico, porque eles estão ali na escola, estão se defrontando com os problemas que tem na sala, eles buscam superar esses problemas. (Violeta, entrevista).

6.7 Políticas educacionais de regulação e o comprometimento da efetivação da Educação do Campo

Outra questão que fez parte das inquietações dessa investigação buscou verificar se as políticas educacionais de regulação tem comprometido a efetivação do Projeto Político da Educação do Campo no interior da escola. A partir de toda análise já empreendida até aqui e a partir da fala dos professores sobre essa questão, pode-se inferir que há pouco espaço no interior da escola para a construção da identidade da escola do campo, justamente porque a gestão do trabalho pedagógico dinamizada pelos professores está grandemente comprometida em atender os imperativos colocados pelas políticas de regulação educacional, como: excessiva cobrança por conta dos resultados nas avaliações externas, preocupação com a média do Ideb, práticas pedagógicas voltadas ao treinamento e simulados de acordo com a lógicas das avaliações externas, controle, supervisão e monitoramento da prática docente na perspectiva do desempenho, responsabilização e culpabilização, práticas curriculares urbanocêntricas e engessadas à lógica das competências e habilidades e a concentração nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e ausência de uma vinculação e contextualização as questões, concepções e princípios da Educação do Campo. E por fim, uma formação docente que não está vinculada à epistemologia que ancora o projeto de formação do educador do campo, como assegura o professor Girassol, na entrevista:

[...] Então, o que eu percebo hoje é que não é nem maldade dos professores em não estar trabalhando com o contexto ou então em estar reforçando alguns estigmas. Eu quero acreditar que não seja por intenção, por querer prejudicar. Mas falta formação. Então, hoje a gente tem um número de professores muito grande, sem formação para a Educação do Campo. (Girassol, entrevista).

Assim, quando questionados sobre as possibilidades de diálogo do Projeto Político Pedagógico da Educação do campo e as políticas educacionais de regulação, os professores pontuaram que a escola está a serviço do capital, não há preocupação na formação de cidadãos críticos e um distanciamento muito grande com a Educação do Campo.

A escola, de fato, está a serviço do capital. Isso é fato. (Girassol, GF).

Falam em cidadãos críticos. E nas outras áreas? Aí eu vou me preocupar com os conteúdos ditos de excelência, de Matemática e Língua Portuguesa. E as outras áreas? E a questão do movimento social da Educação do Campo? Não é discutido porque eu tenho que me preocupar com Língua Portuguesa e Matemática, porque se eu trabalhar um texto assim, eu não vou dar conta dos conteúdos para a Provinha Brasil. Você está entendendo? (Jorsilene, GF).

[...] há um distanciamento muito grande. [...] Porque se os livros não estão ali falando dela, o PPP não está ali, mesmo sendo escola do campo, tendo a estrutura física ali delimitada como escola do campo, o conceito está lá de escola do campo, mas quais são as ações que são trabalhadas a partir da realidade do campo? [...] Então, há uma distância muito grande entre o que é pensado para a educação como um todo e a falta de pensar a Educação do Campo por quem está lá. Há um distanciamento muito grande. (Jasmin, GF).

[...] Esses programas não vão colaborar de forma nenhuma, Tércia, para um melhor desempenho dos alunos na sala de aula. Esses programas, esses projetos, essas coisas que são impostas só causam ao professor mais tumulto na sala de aula. Porque vem os programas, tem esses programas, aí você não sabe: você prepara o aluno para essa prova? Ou você dá o conteúdo? muitas vezes o conteúdo que você está dando não dialoga com as questões que estão lá. (Jasmin, entrevista).

Nenhuma. Não tem nada a ver.[...] Até porque essas políticas de regulação não tem um caráter da cultura, porque é campo, não tem esse caráter. Uma coisa é Projeto Político Pedagógico da escola e outra coisa é política de regulação do MEC. Não tem nada a ver uma coisa com a outra, não, não dialoga. (Girassol, entrevista).

Como consequência, esses distanciamento leva os professores a terem uma visão ingênua, simplista, acrítica e idealista da Educação do campo, desconsiderando as questões políticas, sociais, culturais e a disputa de projetos que ela defende numa postura contra hegemônica. Como também, há um fortalecimento da identidade negativa, historicamente projetada, dos povos do campo, justamente por não tratar essas questões em sala de aula.

[...] a gente não pode ficar pensando que qualquer coisa é Educação do Campo. Mas, infelizmente, essa ainda é a mentalidade que as pessoas têm: de que a Educação do Campo é dizer ao menino que tem que ficar ali mesmo, que é bom, que aquelas condições que estão lá, que tem que continuar ali. E que não é essa a proposta da Educação do Campo. (Girassol, entrevista).

Eles [os alunos] acabam se envergonhando da condição de ser do campo. Se negam quando chegam na cidade. [...] Eles têm vergonha de dizer que a origem deles é do campo, porque

eles não foram valorados quando deveriam. Então, o modelo urbanocêntrico. [...]invisibilidade que é dada é muito grande. Então, ele se sente menos importante, ele acha que ele sabe menos, que ele é incapaz, que para poder se enturmar com os outros que são da zona urbana, ele precisa falar, agir e pensar como um menino da zona urbana; mesmo sem conhecer o que ele diz que conhece, que sabe. Porque ele não se identifica com o que estava em volta dele. (Jasmin, entrevista).

O conjunto das falas do professores apontam que, as políticas educacionais de regulação, afetam o empoderamento dos povos do campo para construir perspectivas de vida no campo com qualidade a partir do projeto do próprio camponês, ou seja uma educação do e no campo, como também, contribui para uma formação rasa, para o fechamento das escolas do campo, já que a falta de perspectivas no campo tem alimentado o crescente êxodo rural e suburbanização nas grandes cidades, ampliando o fosso social.

[...] a política que está posta não está preocupada com os cidadãos que tenham criticidade, que os cidadãos não tenham vergonha do lugar de onde vieram. Essa lógica que está aí não está preocupada com a formação de identidades do educando. Essa lógica que está aí está preocupada, simplesmente, em formar indivíduos para o mercado de trabalho. E de uma forma que ele não reflita, de uma forma que ele não analise o contexto em que ele está trabalhando, de uma forma que ele não tenha argumentos para questionar o porquê daquelas ações que estão ali perante ele. Então, essa lógica não está dialogando com o indivíduo que está lá no campo. Tanto que hoje as escolas do campo tem fechado, o número de alunos tem reduzido. Por que? Porque ninguém quer mais ficar no campo. Saem do campo, vão para as periferias. Quando chegam nas periferias eles não têm formação ainda o suficiente. A criticidade deles não foi discutida, não foi trabalhada, não foi pensada para que ele consiga um bom trabalho. [...] E ele vem para a cidade e ele vê um choque de realidade, porque ele saiu do campo, foi para uma periferia. Ali ele não vai ter saúde de qualidade, ele não vai ter educação de qualidade, raramente vai ter. E para ele conseguir um bom trabalho sem ter uma formação adequada, uma formação crítica, uma formação que dê a ele autonomia para ele escolher o caminho que ele quer seguir. [...] Então, ele vai pegar o primeiro que aparecer e o que dê a ele pelo menos a garantia de uma alimentação por dia. Infelizmente, essa ordem que está posta aí só vai formar indivíduos para o sofrimento; não vai formar indivíduos para ter autonomia, questionar, perguntar. Eles vão se calar diante das dificuldades. (Jasmin, entrevista).

Assim, os professores consideraram que para efetivar a Educação do Campo no interior das escolas é preciso construir um projeto Político Pedagógico vinculado à sua epistemologia, propostas de formação afinadas à construção da identidade da escola do campo e uma gestão do trabalho pedagógico que possibilitem práticas pedagógicas que afirmem a identidade dos sujeitos do campo, construção de saberes e conhecimentos que empoderem a criticidade dos sujeitos e as possibilidades de construção de modos de vida no campo, de forma que, a cultura e singularidades desses sujeitos possam ser fortalecidas e valorizadas. Portanto, os professores apontam que o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no interior da escola só será realmente

materializado quando o PP das escola for repensado para atender suas especificidades, quando as comunidades e povos do campo foram considerados sujeitos de direito, respeitados e ouvidos, pois segundo a professora Tulipa a proposta de escola e de currículo,

[...] tem que partir das realidades das comunidades. Quem tem que dizer o que é que quer, o que é que precisa, são as comunidades. E o nosso papel em fortalecer isso. Eles devem se organizar. Eu enquanto professora, como é que minha prática colabora para que os meninos percebam que os sujeitos tem que se organizar para sair gritando por aí: “Nós não queremos desse jeito, nós queremos mudança, nós queremos perceber na Provinha Brasil esses discursos aí que venham falar nossa realidade.” (Entrevista).

Para além da preocupação com a suposta qualidade de educação encarnada pelas políticas educacionais, a Educação do Campo traz princípios outros para pensar a dimensão formativa dos educadores do campo, respondendo principalmente pela diversidade que o campo expressa e pelo questionamento dos modelos de formação legitimados tendo em vista que a crise paradigmática que atravessa o mundo em escala global tem evidenciado o esgotamento e a insatisfação com os modelos, até então vigentes, de ser, estar, agir e compreender o mundo e, em oposição à homogeneidade, traz a diversidade como um de seus princípios fundantes. No campo educacional, esta crise tem afetado profundamente as formas pelas quais a educação é pensada, abrindo portas e construindo pontes para uma nova forma de se conceber a função social da escola e avançar na discussão sobre ela, incorporando questões que são os principais tópicos da agenda educacional na contemporaneidade como alteridade, identidade e diferença.

A diversidade cultural impõe, aos educadores, compromissos éticos, políticos e existenciais, além de enormes demandas e desafios, sendo um deles, a questão da formação docente. Diante dessa demanda, cumpre-lhes repensar e refletir sobre o que é ser professor, qual seu papel e suas competências, enquanto profissional da educação, para atuar, ensinar e ainda conceber novas formas de se pensar a escola para que, no seu agir pedagógico, possa compreender e saber lidar com as demandas e implicações que a diversidade étnico-cultural lhes desafia. De acordo com Vasques e Palipério (2004, p.01), “a pluralidade dos contextos sociais impelem à multiplicidade e ao reconhecimento de um mundo plural que exige do ato de educar novos modelos e técnicas, que se renovam e, constantemente, renovam os objetivos da educação”.

A centralidade da cultura é um imperativo dessa época e, como tal, é um elemento fundante e indispensável para se compreender os processos e as relações sociais atualmente. Em relação à Educação do Campo a dimensão da cultura é um princípio fundante. Porém, Moreira e Macedo (2001) advertem que apesar dessa centralidade, a cultura é um componente muitas vezes

negligenciado e relegado a um plano de menor importância no campo da formação docente, na medida em que pouco espaço é destinado à construção de “[...] uma visão mais abrangente e lúcida das complexas relações entre escola e sociedade, entre escola e cultura”.

Considerando que a identidade da escola do campo é um processo em construção, ela está aonde deseja que ela esteja. Distancia-se da identidade dos pacotes educacionais, como algo dado, pronto, exógeno, delegado. Trata-se de uma construção coletiva, fruto de uma materialidade histórica dos movimentos sociais e que hoje, num cenário de profundas contradições, requer seu lugar e seu protagonismo no interior do Estado, no âmbito das políticas públicas, na perspectiva de construção de uma contra-hegemonia à lógica do capital tão efervescente na realidade educacional, principalmente no contexto das reformas neoliberais impostas aos países da América Latina na década de 1990.

Aos serem questionados sobre o que define a identidade da escola do campo, os professores associaram essa identidade à cultura singular dos povos do campo e, de suas comunidades, como bem retrata a professora Jasmin:

São os povos que estão lá com as singularidades deles, com o jeito de viver, que não é só uma identidade, são várias identidades. E essas identidades se constituem as vezes de uma forma tão submissa, tão negada. E eu acho que a escola do campo tem esse papel de fortalecer essa identidade, de criar mecanismos nos quais eles se sintam capazes de seguir o caminho, de fazer escolhas. E essa identidade, acho que boa parte dela se constitui dentro do espaço da escola. A escola não pode trazer simplesmente os conteúdos, tem que agregar o que a comunidade produz. (GF).

Dessa forma, a professora Tulipa considera que a imposição de um currículo imposto impossibilita essa construção, justamente porque leva a invisibilidade das identidades campesinas. Jasmin ratifica, no GF, o posicionamento da professora Tulipa, ao afirmar que, a concepção de educação que tem sido dinamizada nas escolas, foi aquela incorporada pelo Estado e que tem estado a serviço do modelo capitalista. Ao ser questionada em que modelo se enquadram as práticas desenvolvidas no interior da escola a referida professora respondeu:

Ao modelo capitalista. Se é para quantificar, se é a partir desses dados que o financiamento da educação acontece, se é uma competição, será que eles estão preocupados com o conceito do que é a terra para esse povo que está lá, que tem seu pequeno pedaço de terra e planta para vender no final de semana na feira, o tomate, a cenoura, o quiabo? Será que eles estão preocupados com isso? É de interesse deles? Não é interesse do modelo capitalista que a gente tem. Quanto mais produzir, mesmo que seja de um único alimento, seja só soja, seja só cana, seja só mandioca em quantidade, para eles é mais viável. Só que quem sustenta hoje, principalmente o Brasil, são os pequenos produtores. São aqueles que têm um pedacinho de terra e que plantam alface, que plantam o coentro e que diversificam para poder o ano todo ter

o alimento; não só para vender, mas também para poderem comer. Então, não é de interesse de jeito nenhum o modelo camponês que pensa a questão da terra, em cuidar do solo e manter as matas de pé. Não é de interesse do modelo capitalista.

Ao serem questionados se as políticas educacionais de regulação afetam a implementação do Projeto Político pedagógico da Educação do Campo nas escolas do campo, os professores pontaram que afeta, justamente, pelas diferenças entre suas propostas. Isso provoca um conflito entre os professores, que não conseguem dar conta de nenhum dos dois projetos.

Eu acho que deve afetar porque a gente tem uma concepção de Educação do Campo que pensa nessas diretrizes que são totalmente diferentes daquelas. Vai analisar índice, não se preocupa muito com a realidade. As diretrizes da Educação do Campo trazem um outro olhar. (Rosa, entrevista).

É muita coisa e são bem diferentes. Então, você tem que rebolar para poder ir pegando um pouquinho daqui, um pouquinho dali, para tentar. Não dá para seguir nem um nem outro. (. Rosa, entrevista).

Assim reiteramos mais uma vez a importância política, educacional e pedagógica desse estudo na medida em que se propõe a problematizar o processo de construção e legitimação da educação e da identidade da escola do campo, a partir da gestão do trabalho pedagógico, no contexto das políticas educacionais de regulação, buscando ainda tensionar como estas tem regulado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo, bem como analisar como as políticas educacionais de regulação tem comprometido a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas, questionando se nesse contexto existe abertura para a Educação do Campo enquanto projeto de educação e de escola. Desse modo, a Professora Rosa coloca na entrevista que o professor que atua na escola do campo, consciente de seu papel e de sua responsabilidade constrói estratégias e práticas pedagógicas mais afinadas às singularidades e demandas do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, numa perspectiva de resignificação dessa regulação.

Eu acho que, para a Educação do Campo, o professor se disponibilizando, conhecendo a realidade, ele tendo compromisso com o que faz e responsabilidade, eu acho que aos poucos ele vai dando conta de todas essas demandas, buscando estratégias para lidar com essas demandas aí que são impostas.

6.8 Construção de estratégias e práticas pedagógicas afinadas à singularidade e demandas da Educação do Campo: superando os limites da regulação

Uma das questões que moveu essa investigação para além de se debruçar sobre a regulação das políticas sobre o trabalho docente, foi também verificar se os professores constroem estratégias que superem os limites dessa regulação e ressignifiquem a gestão do seu trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. Considerando, como pontua Barroso (2005), Lessard (2006) e Maroy que a regulação não é um processo linear desse modo, identifiquei que os professores assumem um papel importante na execução das políticas no interior da escola, reinterpretando-as de acordo com várias variáveis presentes no cotidiano escolar como. Portanto, Lessard (2006), como base nas ideias de Reynaud, vai pontuar a existência de dois tipos de regulação, a formal e de controle e a informal e a autônoma, que, forma conjunta vão construindo acordos, conflitos e vão estabelecendo outras regulações acerca da regulação, destarte para o autor:

A regulação efetiva de uma organização é para ele o fruto do encontro entre essas duas regulações, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, entre a autonomia reivindicada e o controle imposto. Reynaud defende a ideia de uma regulação conjunta, na qual a regra comum pode ser um compromisso ou um acordo entre grupos rivais. Essa regulação efetiva é constitutiva das relações sociais e torna-se então um elemento-chave que leva ao contrato ou ao conflito (Lessard, 2006, p. 145).

Identifiquei, a partir dos dados de campo, que a relação entre as diferentes regulações, ou seja, o seu processo de ressignificação demanda por mais autonomia ao professor no cotidiano da escola. Foi muito recorrente nas falas dos professores o cerceamento da autonomia docente pelos diferentes formas de regulação impostas pelas políticas educacionais. As que eles mais destacaram foi a impossibilidade de definir como os alunos devem ser avaliados, à construção de um currículo que atenda as especificidades da Educação do Campo, as formações delegadas e a ausência de respeito aos saberes docentes, como destacam nas falas abaixo:

Por exemplo, *eu não tenho autonomia, porque eu não posso fazer avaliação do jeito que eu quero*. Então, eu tenho que fazer avaliação seriada. Cinco provas diferentes em uma sala de aula, corrigir cinco provas diferentes, sendo que se eu fosse fazer uma atividade avaliativa, mesmo que fizesse duas ou três, não precisava ser cinco. Se eu fizesse por nível, por exemplo, eu tinha como avaliar os meus alunos, até porque eu estou lá todos os dias com eles, eu sei quem está avançando, quem não está. [...] Eu vivo lá com ele todo dia. Então, esse relacionamento mim dá um conhecimento mais aprofundado do que a própria prova. Então, o que acontece é que o professor deveria ter essa autonomia. (Girassol, entrevista, grifo meu).

Então, autonomia, a gente não tem. Fica mesmo atrelado a questão do plano de curso sempre.[...] A gente se questiona. E o nosso plano de curso também é para moldar o aluno que eu quero. Não é o sujeito que participe, que seja de luta, que possa se organizar ali no campo para estar reivindicando seus direitos. [...] E outra coisa: que se eu tivesse autonomia, não teria Prova Brasil. Poderia escolher o programa que realmente fosse de acordo com minha realidade. [...] Para mim, o professor autônomo é esse. (Tulipa, entrevista, grifo meu).

Lessard (2006, p. 147) define autonomia como, “ausência de controle externo ou definida como parte integrante e regulada por diversas formas de interdependência e de cooperação entre profissionais e parceiros da educação”. A partir desse conceito, busquei apreender como os professores investigados conceituavam o termo e verifiquei, no conjunto de respostas, que a definição deles se aproxima muita daquela definida por Lessard. Ao serem questionados sobre o conceito de autonomia pode-se ver no quadro abaixo que os professores associam autonomia à “liberdade” de construir estratégias pedagógicas que atendam as singularidades de seus alunos, tomando como referência, para além das orientações legais e normativas, os saberes tácitos e experiências dos professores, que segundo eles, os dotam de uma capacidade profissional para fazer as melhores escolhas visando a aprendizagem dos alunos.

Quadro 32 - Conceito de autonomia docente, segundo os professores

Professor/a	Resposta	Categoria central
Jasmin	Então, isso é ter autonomia. É não ter que seguir uma rigidez de um currículo, a rigidez de um plano de curso e que não atende as especificidades do lugar.	Não ter que seguir uma rigidez de um currículo
Girassol	E autonomia para mim é: você tem que cumprir com o que é posto, até porque tem questão de hierarquia e tem o conteúdo ali. Mas o professor tem que ter autonomia para saber: “Os meus alunos estão aqui, eles têm certos conhecimentos, eles partem de uma realidade, a realidade deles é essa.” E muitas vezes a gente não tem essa autonomia. Aqueles conteúdos, aquele modelo de escola não corresponde com aquilo que o aluno espera, com aquilo que o aluno quer. E, no entanto, a gente tem que continuar com aquilo ali, porque a gente não tem autonomia para mudar. Então, isso é o que eu chamo de autonomia. É essa liberdade que o professor deveria ter para gestar pelo menos o espaço da sala de aula.	Liberdade para gestar pelo menos o espaço da sala de aula.
Tulipa	É justamente a questão de não ficar atrelado a esse plano de curso que vem de lá. A gente, como professor do campo, poderia estar pegando... Eu sempre digo que a gente poderia construir material a partir da própria realidade dos alunos. E isso, a gente não tem autonomia para isso, de na hora da discussão do próprio plano de curso, se eu pego o conteúdo que eu acho, por exemplo, movimento sem-terra, o povo acha que eu sou uma louca se eu	Não ficar atrelado ao plano de curso imposto.

	colocar para discussão MST no conteúdo, reforma agrária: “Avemaria, reforma agrária para os meninos? Por que vai trabalhar isso?” Então, não compreende que é importante trabalhar certos conteúdos para a realidade do sujeito campesino.	
Rosa	Eu acho que todo professor tem um pouco de autonomia e que deve ser valorizada, porque o professor que tem liberdade, que tem autonomia, que pode mudar alguns direcionamentos, a sua turma, eu acho que faz uma diferença a mais. Tem aquele engessado, que segue tudo o que lhe manda, o que lhe cobra. Eu acho que é importante ter.	Liberdade para mudar alguns direcionamentos em relação à sua turma.
Gerbera	Liberdade, essa autonomia ligada à liberdade do professor atuar, da forma que ele tem um olhar do que a turma dele necessita. [...] Então, o professor tem essa liberdade, essa autonomia. Essa autonomia é dada à liberdade que você tem de direcionar o seu olhar para fazer algo específico. As crianças necessitam desse tipo de atenção. É dessa forma que eu vou trabalhar com ele. [...] Então, autonomia eu conceituo como liberdade do professor atuar da forma que ele deve estar atuando, no sentido de fazer favorecer a aprendizagem para o aluno.	Liberdade para atuar de forma que ele tenha um olhar do que a turma dele necessita para aprender.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas (2014 e 2015).

6.8.1 Caracterização da autonomia docente, segundo os professores pesquisados

Dessa forma, caracterizam autonomia como liberdade para criar estratégias pedagógicas de acordo com que acreditam ser melhor para que a aprendizagem dos alunos ocorra. Para os professores o que caracteriza a autonomia docente é sua participação na elaboração dos projetos, quando as decisões deles em torno das questões pedagógicas são ouvidas e levadas em considerações no direcionamento do planejamento escolar, quando é dada a confiança da gestão escolar para que ele possa desenvolver seu trabalho com mais liberdade.

Eu acho que é quando o professor é convidado a participar desses projetos, quando as coisas não são impostas. Eu acho que o professor precisa ser cobrado, mas ele precisa ser orientado e ele precisa ser ouvido (Orquídea).

Você é autônomo quando você pode tomar as decisões de forma consciente, de forma responsável: “ (Jasmin).

[...] confiança. Quando é dada a confiança, você se sente autônomo. Você tem autonomia para exercer seu trabalho com liberdade. Mas isso só quando é dado a confiança. Quando não se confia, acho que não tem como você ter autonomia. Porque você vai estar o tempo todo sendo questionada ou sendo imposto, porque não acreditam no que você está fazendo. Então, para mim, confiança é a palavra ideal. (Gerbera).

Pontuaram também, que essa liberdade que eles reivindicam não pode ser confundida com soberania, pois reconhecem que existem uma organização hierárquica na gestão escolar, como

também reconhecem a existência das diretrizes e orientações educacionais, que vem dos órgãos institucionais das políticas públicas, que não devem ser ignoradas, mas problematizadas de forma que o professor também possa refletir sobre sua aplicabilidade no chão da escola.

Justamente esse que pudesse fazer, não o que quisesse – porque às vezes as pessoas poderiam até abusar –, mas que pudesse opinar também no currículo, porque ele está lá, dialogando com os sujeitos camponeses. Esse diálogo, não que ele fosse inventar, mas que fosse através desse diálogo com as comunidades camponesas, ele pudesse estar indo atrair as possibilidades camponesas. Como pode ser o currículo a partir dessa realidade? O plano de curso, o que poderia estar nesse plano de curso? Então, a gente não pode, a gente não tem esse poder. (Tulipa, entrevista).

A autonomia do professor é o professor ter liberdade, não para ele ensinar o que quer ou mudar. A gente sabe que existe uma base nacional, que existem os currículos das Secretarias de Educação que tem que ser cumpridos, existem os saberes que foram construídos pela humanidade que o aluno tem que aprender, a gente sabe disso. (Girassol, entrevista).

6.8.2 Exercício da autonomia docente no chão da escola

Quando questionados sobre como eles exerciam sua autonomia na escola os professores responderam que o exercício de sua autonomia está diretamente relacionado a abertura para diálogo, discussões e conflito, planejar de forma que ele possa decidir qual a melhor estratégia didático-pedagógica no processo ensino-aprendizagem, ao poder de decisão que ele tem em sala de aula, o que eles denominaram no GF de “miudinho da sala de aula”, ou seja, nas quatro paredes da sala de aula quem manda é o professor, como ratificam em suas falas abaixo:

[...] Quando eu faço um planejamento e que aquele planejamento deu um resultado satisfatório, foi o que eu esperava. (Gerbera, entrevista).

Quando eu chego na minha sala de aula e posso dar minha opinião em relação as coisas, fazer minha leitura crítica de tudo e poder expor isso para os meus alunos. (Orquídea, entrevista).

Quando eu vejo que meu aluno não aprende por aquele caminho, mas eu posso buscar outros mecanismos, outros recursos, uma nova metodologia, uma nova forma de apresentar aquilo ali a ele e que ele possa aprender. (Jasmin, entrevista).

[...] eu acho que na minha sala quem manda sou eu. Se eu estou vendo que os meus alunos estão aprendendo com aquilo ali, eu vou ensinar eles com o que eles estão aprendendo. Não me importo que alguém venha de lá e fale, porque eu vou estar preparada, a gente tem que estar preparada para dizer: “Estou ensinando assim por isso, por isso.” (Margarida, entrevista).

Quando ele vê que o trabalho dele está sendo valorizado, que o coordenador está dando autonomia para ele trabalhar e que o diretor também está, ele se sente melhor para dar sua aula. (Violeta, entrevista).

Quando eu, Tulipa, vou de encontro, nas discussões, com o que eu penso e discordo. (Tulipa, entrevista).

[...] Eu acho que na sala de aula o professor tem mais liberdade para exercer autonomia, porque é ele que está ali vendo o que é melhor, ele organizando. [...] Eu acho que na sala de aula eu exerço minha autonomia. Nas estratégias que eu busco, nas dinâmicas que eu procuro fazer com relação à turma. Mais na sala de aula. (Rosa, entrevista).

Porém, apesar de associaram a autonomia docente a essa liberdade no “miudinho da sala de aula”, os professores também reconhecem os limites dessa forma de autonomia, justamente pelo sua mínima forma de alcance. A possibilidade de ter autonomia na sala de quando reduzida as dimensões técnicas e de estratégias didáticas não empoderam o professor para discutir e fazer parte de decisões ligadas as finalidades da educação, uma vez que eles não podem mudar o currículo, por exemplo.

Eu acho que o professor exerce autonomia mais na dinâmica da sala de aula. O contato com o aluno, as estratégias que ele vai utilizar para atingir a aprendizagem, mais na dinâmica da sala de aula, em si. Mas quando a gente fala de dimensões maiores, eu acho que é muito pouco. A questão da elaboração do plano de curso, que vem de lá, o professor da classe multisseriada recebe aquele plano de curso todo segmentado. Por que não senta com o professor da classe multisseriada para ver qual é a melhor estrutura? Para ver como organizar de uma maneira que a dinâmica fique mais interessante? A caderneta, por que vem toda segmentada? Por que tantas habilidades? Acho que não tem preocupação nenhuma com relação a isso. Não sentar com o professor, não questionar o que ele acha. (Rosa, entrevista).

A professora Jasmin, enfatiza que apesar de possuir certa autonomia em sala de aula, seu saber profissional é ignorado enquanto elemento para orientar as decisões centrais em nível de SEC, já que as orientações pedagógicas vem sempre de cima para baixo, a partir da ótica dos especialistas, como bem explícita em sua fala:

A gente usa esses mecanismos, sim, a gente usa. Tanto que a gente usa, que está lá imposto. O que me irrita nisso tudo é que a gente é ignorada. O que me incomoda, o que me angustia, é que a gente é ignorada. Porque tu sabes como o teu aluno aprende, todo mundo aqui sabe como é que a turma se sai melhor, e por que o que a gente propõe, o que a gente pensa, não é dado ouvido? [...] Quando aquilo ali a gente já está careca de saber, a gente quer que aquilo ali se torne um documento. [...] que a gente seja ouvida e que as propostas estejam respaldadas no que a gente passa, o dia a dia na sala de aula, seja levada em consideração. E não está sendo.

Os professores, ainda problematiza algumas concepções de autonomia trazidas pelo grupo, questiona essa concepção reducionista de autonomia que tem sido vivenciada pelos professores.

Para eles, essa autonomia restrita aos aspectos metodológicos e procedimentais na sala de aula, tem suas limitações para o empoderamento do professor, na assunção de seu papel enquanto intelectual e principalmente na conquista de sua autonomia, pois para ela até que existe uma certa liberdade na ação de ensinar, porém, ressalta que essa sensação de autonomia é falsa, pois as finalidades educativas, traduzidas no que ensinar, a escolha dos conteúdos, é definida de cima para baixo, portanto imposto ao professor, sem considerar as especificidades de cada contexto escolar, revelando um grande contradição, como destaca a professora Tulipa, num dos trechos do GF,.

A questão da autonomia está se afunilando mais ainda, mas a nossa autonomia é o que eu posso fazer no miudinho na sala. *Mas minha autonomia está se afunilando cada vez mais, porque o currículo nacional de base comum...* E aí eu faço uma comparação desse currículo com essas avaliações externas, porque quando se pensa nas avaliações externas, que foram refletidas a partir de habilidades mínimas...Mas se for pensar nessas mesmas habilidades, a partir de que realidade vamos pensar nessas habilidades? E aí eu também reflito nessa questão desse currículo de base comum. Base comum a partir de qual lugar? Quem pensou inicialmente nessa base comum? Porque quando chegar para o município, e já está no site do MEC, vai estar contribuindo, mas minha contribuição pode estar invisibilizada. Os inúmeros problemas que nós temos aqui, o currículo que é de base comum foi pensado lá por quem eu não sei, não vai atender minha realidade. [...] Então, *com esse currículo de base comum, eu acho que as coisas vão piorar mais ainda em questão de autonomia do professor.* [...] É preocupante. [...] Eu acho que vem tudo muito pautado na temática Língua Portuguesa, sempre. Até as formações. Então, desde quando que só pensa nas formações só na lógica da Matemática e Língua Portuguesa, a minha autonomia nas áreas afins, nas outras áreas se perde, porque as formações já vêm assim, nosso currículo já vem nessa perspectiva, até a questão de competências e habilidades, de dar uma resposta. *Então, ela vai minando isso aí até de forma sutil. Vai minando essa autonomia da gente; a gente fica refém muitas vezes.* (grifo meu)

Eles destaca a contradição dessa autonomia restrita em que é dado ao professor liberdade instrumental e é negada a ele a liberdade intelectual e reflexiva sobre as finalidades educacionais, indicando como a autonomia dos professores tem sido afetada pelas políticas educacionais impostas no interior da escola. A fala da professora Tulipa, traduz o posicionamento dos professores frente a esta questão.

[...] Essa questão de ensinar, tudo bem, a gente faz a nossa parte, cada um com o seu jeito. No entanto, no que é que a gente recai? Correr para dar conteúdo, porque esse miudinho aí deixa a desejar; na minha sala fica complicado estar dando conta e aí eu tenho que correr para dar os conteúdos que esse aluno[...] Correr para dar conteúdo, aí vai, recai na questão da avaliação [...] A gente quer esse miudinho[...], que é importantíssimo, eu tenho a minha autonomia na sala, mas às vezes com tanta cobrança [...] a gente diz que tem uma autonomia quando faz no miudinho, mas ao mesmo tempo a gente propõe e nossa autonomia é negada [...] Olha como é contraditório: é negado porque eu sou contra o currículo que está imposto, sou contra as avaliações externas – do jeito que elas são organizadas para a nossa realidade –

, mas eu não tenho autonomia para mudar, nem dizer: “Eu não quero esse negócio na sala.” Porque a gente está engessada, porque depende do resultado dessa Prova Brasil e dessas avaliações externas para que venha dinheiro para a escola ou não. Então, que autonomia é essa que eu tenho e que ao mesmo tempo é negada em todos os momentos, porque tem que ser daquele jeito ali? De qualquer forma a gente se vê engessado [...] porque você tem que ser responsável para você dar o resultado para alfabetizar os meninos, para dar os resultados quantitativos. E é negada [autonomia] porque o currículo eu não posso mudar, tem que vim alguém para dizer, mas não faz nada para mudar. [...]A questão da autonomia está se afinilando mais ainda, mas a nossa autonomia é o que eu posso fazer no miudinho na sala. (Tulipa, GF).

Essa contradição apontada pela professora Tulipa reflete muito a discussão trazida por Krawczyk (2010) ao abordar a nova governabilidade em educação assentadas no gerencialismo. Para a autora as forma de autonomia concedida às escolas refletem uma concepção de *liberdade negativa*, ancorada na matriz liberal conservadora, em que, é dada formas de *liberalização da gestão* escolar para aturam utilizando seus próprios recursos prescindindo da ação governamental, sem portanto, prescindir da regulação do Estado, e sua função avaliadora de responsabilização e culpabilização, quando, segundo Krawczyk (2010, p. 69) “os efeitos desejados não se produzem, o fracasso, é interpretado como fracasso pessoal do atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais”. Seria também uma evidencia empírica do *paradigma da dominação suave* em que, embora coagido, há um falso sentimento de liberdade por parte do indivíduo, justamente porque este é governado, segundo Lessard, 2016, p. 145) através de um sistema organizacional que recorre a diversas estratégias como, ameaças, sanções, recompensas, levam “os atores, apesar das mensagens descentralizadas fundadas na autonomia e na iniciativa, concentram-se em práticas homogêneas e coerentes com os objetivos e interesses da organização.” Dessa forma, o autor propõe que é preciso dirimir a dicotomia entre autonomia e controle, considerando que, as novas formas de gestão tem, ao mesmo tempo, clamando por mais autonomia e, como também, por mais controle.

No contexto de uma organização do trabalho pós-tayloriana, os trabalhadores seriam forçados a funcionar dentro de um quadro de ação autônomo, cooperativo e que compromete toda a sua pessoa. Não se trata mais de reivindicar uma autonomia contra a organização, suas regras formais e sua hierarquia burocrática, mas de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização impõe aos seus atores. Estaríamos agora na era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada. Esses autores vêem nessa transformação da regulação a passagem da autonomia pela independência à autonomia na interdependência. (Lessard, 2016, p. 145).

Krawczyk (2010), propõe a concepção de *liberdade positiva* como perspectiva antagônica para ultrapassar esse lógica restrita de autonomia acima pontuada. A liberdade positiva, orienta-se

pela concepção de que as ações do sujeito devem responder por uma finalidade coletiva e não pela execução de uma finalidade delegada pelo poder central. Assim, assegura a autora que esta concepção está intrinsecamente vinculada à construção da cidadania, pois, reponde por uma concepção de gestão escolar que possibilitaria à,

[...] construção de um Sistema e de instituições democráticos e públicos, capazes de medir a possibilidade de escolha dos atores de ir contra a reprodução. E, ao tempo, de atores capazes de efetivarem essa escolha por meio da intervenção no espaço público de reprodução político-educacional escolar e do conjunto do sistema educativo. (Krawczyk (2010, p. 69).

6.8.3 Como a regulação das políticas educacionais afetam a autonomia docente

Avaliando essa possibilidade de *liberdade positiva* diante do contexto marcada pela regulação das políticas públicas, questionamos os professores se essas políticas afetam a autonomia docente, os professores que responderam positivamente pontuam que a imposição daquilo que deve ser realizado em sala de aula tem sido o fator que mais contribuído para o ressarcimento da autonomia docente.

Quando as coisas são impostas, sim. [...] Em alguns momentos, sim, quando a gente diz 'não' a algumas coisas que são impostas. Como por exemplo, esses projetos que, às vezes, vem e não tem nenhum questionamento ao professor. Uns projetos soltos que você pega e vê que na sua turma, isso não vai influenciar em nada. Você diz: "Não, não quero!". (Orquídea, entrevista, grifo meu).

Sim, porque não é o que o professor acha. Mas eu falo do que está ali na sala de aula. O professor está vendo que ele precisa trabalhar esse certo conteúdo, porque o menino não conseguiu avançar. No entanto, *por uma imposição, ele tem que trabalhar daquele jeito. Então, isso afeta a autonomia do professor.* Mas o aluno poderia trabalhar dessa maneira, porque não conseguiu ainda essa habilidade; mas o projeto da Secretaria de Educação é que o menino ingresse dessa forma, a tarefa que o menino tem que fazer é desse jeito. [...] Então, isso acaba afetando o trabalho do professor e acaba desarticulando toda uma dinâmica que deveria ser feita que se o professor tivesse um levantamento até com a comunidade do que era que deveria ser feito, como deveria ser trabalhado. (Girassol, entrevista).

Sim. Eu, por exemplo; influencia na minha, no que eu não posso fazer para dar conta daquilo ali. Mas influencia na vida de cada um para se moldar aquele jeito ali, para fazer tudo certinho como o mestre mandou. Influencia, porque ele gostaria de fazer outras coisas e não faz. (Tulipa, entrevista).

[...] quando você tem essas coisas que vêm de cima, muitas vezes dificulta até o trabalho. Você tem o plano de curso que vem lá, todo segmentado, olha o trabalho para o professor! Ai vem a caderneta: trabalho em ciclo de alfabetização, mas vem lá também toda segmentada, da mesma forma. (Rosa, entrevista).

Ele tem autonomia, mas com essas questões que envolvem a autonomia, porque está ali é para ser como os simulados [...] E dentro dessa proposta também foram passadas para mim algumas questões para estarem sendo trabalhadas com os alunos em sala de aula, para desenvolver algumas habilidades. E, de certa forma, a gente acaba trabalhando. Que, embora se tenha autonomia, mas com a questão da Prova Brasil você não tem autonomia, você tem que estar trabalhando aquilo que está ali, porque vai ser aplicada uma prova, os alunos serão avaliados e a sua prática também. (Gerbera, GF).

6.8.4 Estratégias construídas para promover práticas pedagógicas mais autônomas vinculadas à Educação do Campo

Diante das questões já pontuadas, que revelaram, uma autonomia restrita do professor, centrada apenas na construção de estratégias didático-pedagógicas, questionamos ao grupo como, nesse contexto de regulação, o professor pode construir práticas pedagógicas mais autônomas e afinadas com a Educação do Campo no contexto dessas políticas de regulação do trabalho docente? Nesse sentido, a professora Jasmin, no GF, questiona, “Mas quando a gente vê o currículo que a gente tem, e a gente sabe que não está sendo ouvida, a gente tem que procurar mecanismos. Aí eu te digo que essa autonomia a gente tem?”. As respostas apontaram para a *adoção de uma postura ousada por parte dos professores* para que eles possam, na coletividade, ressignificar aquilo que é imposto tendo em vista atender as questões da Educação do Campo e as especificidades de sua turma.

[...] autonomia eu terei se eu tiver ousadia. Porque a questão das habilidades para dar resultado quantitativo, as habilidades são de Língua Portuguesa e Matemática. Então, eu ensinei uma questão voltada para o sujeito emancipado, não tem isso. Tem pela sua ousadia de querer usar a autonomia em sala de aula. Mas as avaliações para a regulação não trazem nenhuma habilidade nesse sentido de formar um cidadão. Não é. São mais voltadas para a questão de Língua Portuguesa, escrita. Entendeu? [...]Então, eu coloquei a questão do agronegócio. [...] porque a gente fica atrelada a essa questão da correria de avaliação dos conteúdos; que se a gente não ousar e colocar alguns conteúdos que a gente acha pertinente, a gente passa por cima. (Jorsilene, GF).

Acho que começando por esses instrumentos. O professor sentando para construir o plano de curso coletivamente, sentando para ver o que é necessário na caderneta. (Rosa, entrevista).

É tentar pegar o que vem e tentar adequar à sua turma, à sua realidade. Não tem outra forma. (Orquídea, entrevista).

No corpo das entrevistas e do grupo focal, fui identificando algumas estratégias utilizadas pelos professores para enfrentar os limites colocadas pelas políticas de regulação educacional, abaixo descritas:

- **Currículo oculto**

Só existe uma fuga, pelo menos é a que eu adoto e vejo que dá certo. É o currículo oculto. É ali naquele espaço com o meu aluno que eu sei qual é o melhor caminho que ele vai aprender, o que é que faz o olho dele brilhar, o que é que faz ele construir um conceito dele, seja a partir de uma letra de uma música, seja a partir de um poema, seja a partir de uma carta. Eu sei o que é que agrada ele, eu sei o que é que chama atenção, o que é que atrai ele. E diante disso tudo, eu vou nortear a minha prática dentro daquilo que eu sei que vai dar certo. Não são as receitas prontas, não são as pessoas que não conhecem a realidade da sala de aula, que podem ter um discurso muito bem elaborado, muito bem pertinente, mas é algo que não é da realidade do aluno. Pode ser pertinente para ele, mas para mim e para o meu aluno não é. Para meu aluno, sou eu quem conheço ele, sou eu que sei como ele aprende e o que vai surtir efeito. E não vou estar preocupada com o que os outros pensam, não. É a minha autonomia nesse momento. Eu com ele e minha sala de aula. Ali é o meu espaço e o espaço dele que vai reconstruir, desconstruir e reconstruir novamente até a hora que der certo. [...] E aí você pega uma turma multisseriada, o currículo está lá, a gente fica procurando o currículo oculto para a gente poder inserir aquilo que a gente sabe que é necessário para a formação dele, que a gente sabe que vai ajudar ele a chegar em algum lugar que ele objetiva chegar. (Jasmin, GF, grifo meu)

- **Interdisciplinaridade:**

Eu apliquei a Provinha Brasil, porque a professora do segundo ano não pode aplicar. Quem tem que aplicar é o outro professor. E aí eu fui aplicar. E tinham questões que traziam a questão da mulher, de cultura, tinha uma questão de Matemática que trazia uma questão falando sobre os povos do campo. Quer dizer, você vê que há uma certa interdisciplinaridade. *Mas as pessoas ainda têm resistência, alguns professores, não são todos, eu vejo que a maioria tem esse olhar interdisciplinar para conseguir dar conta. É um mecanismo que eu venho usando para conseguir dar conta.* E eu vejo que alguns colegas fazem isso. Mas se a gente não buscar esse mecanismo, a gente não vai ter. A autonomia da gente só é solidificada, eu acredito, realmente colocada na prática quando a gente consegue fazer esse link entre o que é posto, o que é cobrado, e o que o aluno precisa. [...] Um dos caminhos que eu tenho adotado, não é que eu tenha feito as melhores coisas, não, porque tem horas que a gente faz coisas na sala de aula que a gente diz: “Poxa, não foi o melhor caminho que eu busquei para ter trabalhado dessa forma; poderia ter buscado outro caminho.” Mas o que eu tenho buscado é, por exemplo, consciência negra, eu vou discutir consciência negra com o meu aluno. Ali eu vou trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, eu vou trabalhar os conteúdos que são necessários para desenvolver as habilidades dele, sim, mas eu não vou deixar de discutir a consciência negra; de pegar uma música de Edson Gomes e discutir com eles o porquê que ali está o racismo, que ali está a discussão de raça, que é um negro que chegou ao sucesso, que muitos podem chegar, trilhar o seu próprio caminho e ter autonomia, escolher que caminho quer chegar. Eu posso fazer isso, mas isso eu tenho pagado caro. Eu tenho pagado caro, porque o tempo, se eu não otimizar o tempo dessa forma, eu não vou conseguir tornar esse tão cidadão crítico. Não vou. [...] É essa autonomia que a gente tem que usar enquanto docente. Porque se não usar, a gente não vai conseguir. (Jasmin, GF, grifo meu).

6.8.5 Elementos limitadores da autonomia docente

Apesar de revelar espaços importantes de “resistência” e “ressignificação” das regulações, os professores apontaram alguns fatores colocam limites a práticas mais autônomas e ousadas construídas por esses profissionais. Destacam que a falta de um posicionalmente mais crítico dos professores frente a regulação dá-se por medo de serem perseguidos. O professor Girassol, sublinha que são poucos professores que ousam desafiar aquilo que é proposto pela SEC e pela gestão da escola, para ele, “Só aqueles que são ousados e que são perseguidos por serem ousados” (entrevista). Quando questionado se ele já observou práticas de resistência diante da lógica de regulações das políticas educacionais ele respondeu que, “Sim. [...] Então, tem um, dois, três que não concordam, mas vão ter que acabar acatando a ideia da maioria. Porque senão, ele sozinho, o que vai rolar é a cabeça dele” (professor Girassol, entrevista). Em sua fala retrata a questão da importância do enfrentamento coletivo da classe docente, pois se a resistência for individual há poucas chances de sucesso, como também, corre-se o risco daquele professor sofrer algum tipo de sanção por se rebelar. Como exemplo dessa situação o professor Girassol traz o relato de uma situação que envolveu sua colega de profissão, que ao adotar uma postura mais crítica e ousada, passou a ser vista negativamente pela gestão escolar.

Inclusive, eu tenho uma colega que é professora de quinto ano e ela é muito *arretada nesses quesitos; ela burla e consegue. Mas nisso o professor é tachado*. Inclusive, uma certa vez eu vi a diretora comentando a respeito dessa colega que eu citei, que aplicam a prova lá, mas ela não segue, ela burla aquela coisa toda da pressão, e tal, e ela consegue. E a diretora fazendo uns comentários: “*Que aquela professora, ao invés de estar trabalhando o conteúdo, fica fazendo os meninos ficarem subversivos, querendo fazer manifestação*” [Risos]. (Girassol, entrevista, grifos meu).

A professora Tulipa, é uma das professoras que tem assumido, no contexto da educação municipal, uma postura mais crítica, ousada e de resistência diante das questões que são impostas sem passar pelo diálogo com a classe docente. No relato abaixo a referida professora destaca as situações vividas por assumir uma postura crítica. Ela afirma ter sido vítima de perseguição política, ter perdido o contrato de exercício docente de 20h na escola que atua e ter sido impedida de assumir o cargo de Diretora do Núcleo após o processo eleitoral.

Professor não é visto com bons olhos pela gestão, porque a gente ousou formar esse cidadão crítico, que participe. Isso aí é muito complexo. E a gente se sente em uma luta isolada: “Ah, é aluna da professora tal”. Ela fica tachada porque ela é mais ousada e os alunos também se tornam mais “ousados”. É complicado. A gente se sente, às vezes, imobilizados por esse

sistema perverso. [...]depois de eu utilizar o carro de som, falar as questões das escolas, o que faltava, eu me tornei uma cidadã perseguida no município[...]. Eu não falo isso com tristeza. Eu acho que para mim, foi algo que me impulsionou a ser mais ousada a cada dia. [...] E a escola sendo de tempo integral, eu fui ameaçada, de forma mais sutil, pela Secretaria de Educação atual. A partir do mês de julho, nós tivemos uma reunião em abril, quem tivesse vinte horas só ia trabalhar pela manhã. Por que isso? Isso foi uma forma de me prejudicar, porque eu só sou efetiva vinte horas e trabalhava quarenta horas pelo fato da escola ser de tempo integral. [...] Então, depois que eu expus o que eu pensava, fui até a tribuna livre da câmara de vereadores também, expor o que eu penso, o que faltava, realmente, na escola; na verdade, eu fui pedir ajuda, mas as pessoas não veem dessa forma. Depois disso, cortaram vinte horas. Ameaçaram que iam cortar vinte horas de todos os professores [...]. Essa perseguição... No final do ano passado eu mim escrevi, não estava pleiteando me inscrever para concorrer a direção da escola – nós, enquanto professores, nós ganhamos o direito de ter o processo eletivo da direção das escolas – e eu me inscrevi por questões de necessidade mesmo lá no núcleo e pra que não fosse depois qualquer pessoa que não tivesse o compromisso com a Educação do Campo, fosse para lá, fosse indicada pela gestora. Eu me inscrevi, fiz uma prova, fiz um projeto e fui eleita com mais de setenta e cinco por cento dos votos. No entanto, uma colega fez uma denúncia sem fundamento, na qual eu refutei toda a denúncia feita por ela, a partir dos meus documentos, porque eu fiz toda a campanha da forma mais limpa possível. E com essa denúncia, que não deveria ser valorizada pela gestão, mas foi ao contrário, eles supervalorizaram a denúncia, eu não fui empossada. Eu tive que entrar com o mandado de segurança; semana passada saiu o resultado e eu só estou esperando a posse. E a Secretária de Educação já recebeu até uma intimação para isso. (Tulipa, entrevista).

Assim, o professor Girassol sublinha que essas ações punitivas levam muitos professores a acomodação, por medo de não serem perseguido, rotulados ou sofrerem algum tipo de sanção, sendo mais confortável e cômodo, o não enfrentamento, como destaca em sua fala,

Por isso, que eu digo que é muito mais cômodo o professor ficar na dele. Ele vai incomodar menos gente, ele vai ser menos odiado. E não é todo mundo que enfrenta, não, é bem mais cômodo. É bem mais politicamente correto você ficar na sua, fazer tudo o que estão mandando, fazer o que é posto, pelo menos você vai ter os elogiozinhos, as estrelinhas da coordenadora. Você é dez, você é linda, você é maravilhosa. Aquelas estrelinhas [risos]. E isso vai até, de uma certa forma, não rotular o professor. *Porque ele fica rotulado quando o professor começa a bater de frente com essas políticas que vem na pessoa da instituição, da Secretaria de Educação, do coordenador, do diretor, do setor pedagógico da Secretaria de Educação. Quando ele enfrenta isso, ele começa a ser visto com maus olhos.* Então, é muito difícil. É uma coisa muito difícil. (Girassol, entrevista, grifo meu).

CONSIDERAÇÕES

Dedico-me nas *considerações finais* desse estudo a realizar uma síntese construída dentro de uma perspectiva *dedutiva* e *indutiva*, que buscou, a partir do referencial teórico, questões definidas *a priori* e os dados de campo, estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação da gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo. Desse modo, as considerações serão norteadas pelas questões e objetivos que motivaram a investigação de modo a apontar essa inter-relação.

Quanto à generalização pontuo que embora tenha sido um “estudo de caso”, um tipo de investigação circunstanciada, holística, que busca segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 649) “focalizar fenômenos sociais complexos, retendo as características holísticas dos eventos da vida real”, procurei estabelecer um diálogo entre o corpo teórico e o corpo empírico do trabalho, portanto, proceder com um tipo de generalização intitulada de *analítica*. Embora a presente investigação não responda por uma amostragem estatística, traz uma descrição densa do contexto investigado que poderá ser tomado, numa perspectiva comparativa, pelos pares, leitores e pesquisadores, ampliando e contribuindo com a produção do conhecimento científico, assim essa perspectiva de generalização é concebida como *naturalística*, pois ela, de acordo Alves-Mazzotti (2006) pode levar, apesar de sua particularidade, os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos, como também levar “estudioso a indicar de que maneira as preocupações de pesquisadores e teóricos relacionados ao tema focalizado se apresentam no caso estudado”, possibilitando assim, situar academicamente o caso estudo de forma mais abrangente, ‘contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias’ (Alves-Mazzotti, 2006, p. 639).

Quanto ao processo de construção da tese, pontuo que foi uma construção complexa em virtude do objeto de investigação demandar um olhar multidisciplinar para além das questões mais vinculadas propriamente ao debate da educação e da gestão do trabalho pedagógico. Para compreensão do objeto de estudo percorri diferentes campos dentro da própria educação como Educação do Campo, História da Educação, Sociologia da Educação, Administração Escolar, como também, naveguei por outras áreas como a Administração, Economia, Direito, Antropologia, Economia, para poder apreender o objeto em sua multidimensionalidade. Esse olhar multidisciplinar possibilitou-me compreender as questões de estudo numa perspectiva mais dialética.

Pela opção metodológica escolhida, *o estudo de caso*, dentro de uma abordagem qualitativa, demandou um trabalho mais denso e minucioso, tanto no momento da pesquisa empírica, como no tratamento e análise dos dados, justamente por trazer distintas perspectivas de apreensão da realidade investigada a partir da fala e do lugar de fala dos sujeitos. As diferentes técnicas de pesquisa e as diferentes unidades de análise trouxeram formas de descrever a realidade estudada, ora convergentes, ora divergentes e ora singulares, o que dificultou o estabelecimento de regularidades e quantificação de evidências no processo de tratamento dos dados, levando-me a traduzir sempre a fala tanto individual, como coletiva dos sujeitos dessa investigação. Ademais, esta pesquisa concentrou um volume de dados de campo muito grande, considerando os documentos, os registros das observações, as transcrições das entrevistas e do grupo focal, a tabulação dos questionários e a leitura dos desenhos produzidos pelos alunos, por isso, se justifica uma análise mais descritiva e circunstanciada.

Em relação ao objetivo geral dessa investigação, que se propôs estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores, considero que no plano geral pude constatar que, quanto à reforma do Estado, vários aspectos dela podem ser encontrados no interior da escola. Destaco: a gestão educacional ancoradas nos princípios do *gerencialismo*, enxugamento do Estado via descentralização/descentração de poder para a escola, *autonomia limitada*, mais direcionada aos processos e restrita quanto aos fins educacionais, estes *centralizados nas mãos do Estado*. Confirmando o posicionamento trazido por Pacheco (2000, p. 147), quando aborda a dualidade do poder e intervenção do Estado no contexto neoliberal, traduzida ora pela “minimização quanto a iniciativas e decisões no nível macro, por outro, a maximização na definição do conhecimento oficial, das normas e valores”. Corroborando também com a justificativa dada por Lessard (2006:146-147) quando enfatiza que os esforços da “*New Public Management* reside em,

[...] compreender para melhorar a eficácia e a eficiência do sistema educacional, apostando nas chamadas estratégias gerenciais “de alinhamento” dos níveis, de suas políticas, de seus dispositivos de ação e de seu mecanismo de avaliação e de prestação de contas. Almeja-se aqui uma forte integração vertical, ou pelo menos uma centralização profunda nos elementos considerados como sendo os mais estruturantes da ação dos níveis inferiores.

Identifiquei também que a regulação exercida pelo Estado brasileiro, via políticas educacionais, está mais centrada na perspectiva do *Estado Regulador e Avaliador*, do que na do

quase-mercado, como enfatizam Maroy (2011) e Maués (2016), marcada por uma concepção reducionista de *accountability*, centrada apenas na prestação de contas, responsabilização e culpabilização, com foco no desempenho e ancorada na lógica do *efeito escola em* detrimento de uma concepção mais ampliada em que condicionantes internos e externos que afetam o bom andamento da escola sejam considerados na avaliação da qualidade da educação, como bem situa Maués (2016, p. 444) “É na lógica do Estado Regulador e Avaliador que se definirão as políticas e vão se estabelecer as novas regulações educacionais, isto é, as orientações das condutas dos atores e a definição das ‘regras do jogo’ em um sistema social.”. Nesse sentido Pacheco (2000, p. 149) afirma que “a escola eficaz, hierarquizada pelos resultados dos alunos, incide em indicadores que facilmente são avaliados externamente, mas que não respeitam a multiplicidade dos contextos locais”. O que impacta diretamente no conceito de qualidade importado pelos discursos das políticas educacionais, com rebatimentos diretos na escola, reduzido à números, notas, médias e indicadores.

Constatarei que o desempenho nas avaliações externas e a média do Ideb traduz o termômetro utilizado pela escola para medir a qualidade da educação, apesar dos dados de campo, a partir da ótica dos professores, trazerem outros elementos para se definir e pensar a qualidade da educação, que vai muito além das questões dos números, como: as condições de trabalho, estrutura e funcionamento das escolas, relação escola, família e comunidade, formação docente, heterogeneidade dos alunos, etc, confirmando as afirmações trazidas por Chirinéa e Brandão (2015, p. 464)

O IDEB, portanto, passou a ser, além de propositos de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade.

Quanto a esse aspecto apoiei-me nas considerações e críticas trazidas por Pacheco (2000, p. 149) quando pontua que “Contrariamente ao que a ideologia neoliberal propõe para o reconhecimento da escola eficaz, devemos admitir que a qualidade não se mede só pelos resultados” (op. cit.) justamente porque, segundo autor, a escola representa uma comunidade humana e educativa, representada por diferentes atores, que interagem na gestão dos processos administrativos e pedagógicos, portanto, sua “gestão não pode se basear nos modelos de gestão fabril e empresarial” (op. cit.), como apregoa o discurso empresarial sobre a qualidade na educação.

Identifiquei também, como pontuaram os autores consultados nessa investigação, a influência da *regulação transnacional*, principalmente aquelas oriundas do Banco Mundial, OCDE e Preal, traduzidas em políticas públicas educacionais, orientações, diretrizes, legislação educacional nacionais, voltadas para o financiamento, gestão da educação, gestão do trabalho pedagógico, formação dos professores, currículo e avaliação, que tem rebatimento no cotidiano da escola investigada e no trabalho docente dos professores investigados. Muitas das determinações acordadas no esfera dos organismos multilaterais podem ser vistas na dinâmica escolar e na prática pedagógica dos professores, destacamos aqui a supremacia da lógica administrativa em detrimento da profissional (Pacheco, 2000); políticas conduzidas pelos experts; políticas de profissionalização docente centrada na certificação de competências em detrimento do saber profissional do professor; centralização curricular; currículo organizado pela noção de competências e habilidades com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, centralidade nas avaliações externas e práticas de *accountability*, o que de certa forma confirma o posicionamento dos teóricos que apontam para a existência de uma *agenda global para educação* e daqueles que afirmam que os organismos multilaterais tem atuando na conjuntura da internalização do capital, como verdadeiros *ministérios da educação* daqueles países que são impelidos, por adesão ou força, a incorporar o receituário das reformas educacionais (Maués, 2003; Dale, 2005; Souza, 2016).

Constatai também que embora exista uma agenda global para a educação veiculada pelas orientações e determinações do organismos multilaterais, essa agenda sofre alterações e é ressignificada no âmbito local, a nível de gestão municipal, da gestão escolar e da prática dos professores.

Embora se fale de uma gestão pública pós-burocrática, encontramos no interior da escola investigada, elementos que caracterizam a gestão burocrática, constituindo uma gestão híbrida, com elementos que ainda traduzem a racionalização apregoada pela racionalidade da administração científica e a divisão social do trabalho como assegura Lima (2003).

Embora não tenha sido o foco do estudo, identifiquei que a escola busca fontes de recursos financeiros, através de projetos e competição em concursos nacionais voltados para práticas educacionais exitosas, sendo estas estratégias que a comunidade escolar encontra para sua sobrevivência material. Ademais, a escola que observei também é atendida por programas federais de repasse de recursos direto para escola, cujo valor não dá conta para a manutenção com qualidade de suas demandas educativas, o que exige do Diretor escolar uma capacidade de gerir os recursos para atender a fórmula do ajuste fiscal do Estado “fazer mais com menos”.

Quanto ao conjunto de políticas de regulação evidenciadas nesse estudo, a partir do referencial teórico e fala dos sujeitos investigados, que há críticas positivas e negativas. As *críticas positivas* consideram uma maior organicidade e condução sistêmica das políticas educacionais, bem como uma maior atenção da União para com a qualidade da educação do país, atentando-se às diferenças e desigualdades regionais. Veem também de forma positiva a criação de um índice, o Ideb, como indicador “objetivo” da qualidade da educação do país.

Em relação aos *aspectos negativos*, pode-se notar na literatura consultada críticas contundentes. Destacamos aqui a ênfase dado ao papel centralizador do Estado na condução das políticas e, conseqüentemente, ao papel assumido pelas instâncias locais de expectadores e/ou executores de políticas; as formas de regulação impostas pelo PDE condicionado às instâncias locais a obterem ajuda técnica e financeira em troca de submeter-se as medidas de responsabilização pelos resultados; A concepção reducionista de qualidade orientadora dessas políticas limitado ao fluxo escolar e desempenho nas avaliações externas; Expõe os municípios que não possuem quadros especializados a submeter-se ao mercado educacional de consultoria externas, nem sempre politicamente corretas e confiáveis, para construir os documentos, projetos, prestar formação continuada, etc. que atendam as demandas colocadas pelo Plano de Metas em cada local, colocando os gestores, diretores e professores a influencia dos especialistas; promove a competição e o ranqueamento entre sistemas e escolas; promove a lógica de *quase-mercado* na educação; contribui para subjetivar os atores escolares à *performatividade*, responsabilização e formas de regulação das políticas; inaugura um modelo de financiamento e gestão da educação com foco no desempenho; legitima formas fragmentadas de *accountability* baseada apenas na prestação de contas e responsabilização; contribui para o controle da gestão e do trabalho docente; promove o sentimento de auto-responsabilização dos alunos pelo desempenho nas avaliações; incentivam os ente federados a implantarem sistemas próprios de avaliação externa e políticas de responsabilização da escola; instaura modelos de gestão da autonomia escolar reduzidos e “governadas” pelo poder central; promove a intensificação e conseqüentemente a precarização do trabalho docente e o adoecimento dos professores; torna o trabalho docente uma prática cada vez mais solitária; acirramento da competição entre os entes federados, escolas e professores no ranqueamento educacional; premiação de práticas exitosas; associação da carreira e do salário ao desempenho docente; impossibilita práticas de avaliação auto-referenciadas à identidade e características dos sistemas e escolas; dificulta gestão de um trabalho pedagógico voltados às necessidades individuais e coletivas dos alunos e mudanças no processo de ensino-aprendizagem;

instaura modelos de práticas pedagógica homogêneas e apostiladas induzindo uma gestão do pedagógico voltadas extremamente para o desempenho nas avaliações externas; currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades a partir de matrizes de referências e descritores impostos pelo poder central tendo como foco aquilo que é exigido nas avaliações externas favorecendo processos de microrregulação das escolas, etc.

Em relação especificamente às questões de pesquisa considero que:

As políticas educacionais têm regulado a gestão do trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do campo?

Sim. Identificamos através da pesquisa que os professores investigados tem a gestão do seu trabalho pedagógico influenciado pelas políticas educacionais de regulação, principalmente quanto às avaliações externas, formação e currículo, corroborando com as idéias trazidas por Hypólito (2008; 2009; 2010; 2012), Oliveira (2009, 2010, 2015), Maués (2003;2010), Duarte e Augusto (2012), dentre outros.

Quanto à regulação das políticas públicas educacionais, considero que se trata de um processo complexo e circunstanciado, por isso podemos falar em “regulações”. Embora, de forma genérica, a regulação esteja voltada para a questão do “equilíbrio” e “controle” e quase sempre esteja vinculada a regulação institucional, identifiquei a existência de formas e níveis de regulação, que, para além do Estado, a partir da atuação do atores no jogo político, apontam para a emergência da “regulação da regulação”, produzindo adaptações e/ou novas regras do jogo. Posto isso, aponto que a efetivação da regulação via políticas públicas está diretamente implicada no modelo e formas de atuação da gestão local, como foi descrito nesta investigação, ou seja, a forma com que a gestão local - as Secretarias Municipais de Educação, as escolas e os professores- implementam essas políticas em seu contexto e como elas são introduzidas, recebidas e interpretadas no cotidiano da escola, principalmente pela gestão escolar e os professores.

O que vem ratificar os argumentos dos autores aqui tomados como referência sobre os processos de regulação das políticas públicas educacionais.

Barroso (2005), quando discorre sobre os tipos de regulação institucional, normativa e de controle; a regulação situacional, ativa e autônoma e a regulação conjunta. Para o autor a regulação dá-se num processo complexo de produção da regras do jogo, de cima para baixo e de baixo para cima, que resulta na sua resignificação e ajustamento no contexto da prática. Por isso, para Barroso (2005, p. 730), “num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos

actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias”. Na mesma linha de pensamento, Maroy (2011, p. 20) afirma ser a regulação um processo múltiplo, contraditório, conflituoso, assim, para ele a “regulação é produzida em vários níveis, tanto no alto, quanto no baixo dos sistemas”. Lessard (2006, p. 145), com base no pensamento de Reynaud (1988), sublinha que a regulação efetiva dá-se na relação daquilo que é prescrito com o real, pois isso é “constitutiva das relações sociais e torna-se então um elemento-chave que leva ao contrato ou ao conflito”.

Ball (2011), ao problematizar os ciclos de políticas, enfatiza sobre a influência do contexto da prática no processo de (re)criação e interpretação das políticas, que para ele pode transformar o sentido original destas. Mainardes (2011, p. 11) pontua sobre a materialização das políticas de regulação no contexto da prática. A regulação é múltipla e circuncanciada, “uma vez que as políticas e propostas curriculares podem ser compreendidas de diferentes maneiras, adaptadas a contextos específicos e até mesmo modificadas”.

Para os autores é importante considerar que é no contexto da prática que as políticas educacionais se efetivam e, portanto, pela complexidade, circunstância e dinâmica dos diferentes contextos e pela atuação e interpretação dos seus atores. Segundo Mainardes (2011, p. 8), é no chão da sala de aula que as políticas se efetivam, destarte para o autor, é no contexto da prática que as políticas oficiais devem ser recriadas e reinterpretadas, em virtude das “possíveis contradições entre os textos das políticas e os encaminhamentos dados pelos gestores”. Por isso, para ele, nem sempre é possível fazer generalizações sobre os processos de regulação nos diferentes contextos educativos, já que é no “contexto da prática, onde as políticas são reinterpretadas e recontextualizadas de diferentes maneiras”, em virtude da influência de múltiplos fatores como: infraestrutura disponível, condições objetivas de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, a gestão da escola, características da comunidade escolar, concepções dos profissionais da educação sobre essas políticas, etc.

A presente pesquisa mostrou que o nível de regulação vai depender muito da gestão local quando contextualizou a materialização das políticas de regulação educacional em duas gestões da educação municipal que carregavam distintas formas de implementação, uma mais racional, direcionada e instrumental que instituiu uma política gerencial com foco nos resultados e outra que não adotou nenhuma forma mais sistematizada de materialização dessas políticas, embora estabelecesse formas mais sutis de cobrança e responsabilização. No primeiro caso a regulação era mais forte e direta influenciando de forma mais incisiva na prática dos professores, já que foi

implementada por essa gestão uma política gerencialista de âmbito local, o índice Guia, e, a segunda, mais dispersa e conflituosa, abrindo mais espaços para questionamentos e resistência dos professores, embora ambas estivessem focadas na cobrança, padronização, homogeneização e foco nos resultados. A forma e a intensidade da regulação depende de como a gestão local dinamiza essas políticas no interior da escola.

Assim, considero que a materialização e o nível da regulação é condicionado nas e pelas estruturas locais de gestão e pelas formas como os diferentes atores acolhem e interpretam as políticas, impondo limites a perspectiva de uma agenda educacional globalizada. Identificamos na fala do professores investigados muitos conflitos, arranjos, resistências, formas de adaptações e ressignificação das políticas educacionais no chão da escola. Corroborando assim com o pensamento de Dalila Andrade Oliveira (2009) pontua que a educação pública não segue uma obediência cega as determinações do capitalismo, portanto, não exercem apenas o papel de reproduzoras das relações sociais dominantes e/ou hegemônicas, ao contrário, para a autora,

[...] as mudanças ocorridas no sistema escolar nos últimos anos, mesmo que determinados por uma dinâmica mais ampla, tanto do ponto de vista econômico e social, quanto cultural, não se dão segundo uma lógica única, portadora de intencionalidade portanto linear, mas refletem conflitos de interesses, divergência e convergências. (Oliveira, 2009, p. 19-20)

Os dados de campo evidenciam que as políticas educacionais têm promovido diferentes processos de regulação no interior da escola do campo. Revelam que os professores estão sob influência de diferentes políticas, formas, níveis e fontes de regulação educacional. Apontam também que os professores do campo exercem um trabalho difícil e solitário e são submetidos a processos de regulação da gestão do trabalho pedagógico a partir de alguns mecanismos como: o Índice Guia, instrumento de avaliação externa implantado pelo Sistema Municipal de Ensino em estudo; as avaliações externas nacionais (ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil, Ideb), currículo e formação.

Quanto às avaliações externas os dados de campo ratificam as posições teóricas que têm afirmado a centralidade das políticas de avaliação externa no processos de regulação educacional, como tem destacado Ana Paula Oliveira (2011) ao pontuar ser a avaliação um dos principais eixos da regulação educativa no Brasil, principalmente pela sua articulação sistêmica com as outras políticas educacionais. Essa relação da formação e desempenho docente frente aos indicadores educacionais, principalmente aqueles referentes à média do IDEB, tem se tornado uma tônica no

Brasil, tendo em vista que o próprio MEC tem estimulado essa pauta, na vinculação da certificação docente à remuneração e planos de carreira, bem como na criação de concursos nacionais, como o concurso para o *Prêmio Educador Nota 10*¹³⁷ para revelar perfis exitosos de professores da educação básica, que por suas ideias contribuem para melhorar a qualidade da educação no país. Nesse sentido, Paula Inácio Coelho (2) afirma que

Desde o ano de 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vem fazendo parte do cotidiano dos (as) professores (as) das escolas públicas. Seja através da preparação da escola para a aplicação da prova, da divulgação, a nível nacional, do resultado de cada escola, das intervenções e cobranças para a conquista de bons resultados, das comparações e os ranques entre as escolas, as ações e efeitos das avaliações que constituem o IDEB fazem parte do campo de problematizações da atividade docente.

Em reação à formação dos professores para atuar nas escolas do campo, olhando pelas lentes da história e o confronto com os dados dessa investigação, confirmamos a assertiva de Arroyo (2007), quando sublinha que o Estado brasileiro não tem uma “tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. Assertiva também assinalada por Moura e Santos (2011, p. 2) quando esclarecem que, especificamente tratando da Educação do Campo, identifica-se historicamente a ausência do Estado Brasileiro na promoção de políticas públicas que garantam a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo. Justamente porque evidenciamos na pesquisa que a investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo.

Fazendo uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente do Brasil, constata-se que estas se têm preocupado, exclusivamente, com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, sendo que as questões de cunho político/ideológico/filosófico/sociológico ficam relegadas ao segundo plano. Além da preocupação com a formação técnica, a formação docente tem sido um campo de grande interesse na atualidade em virtude das reformas educacionais, como bem aponta Olgaíses Maués, justamente porque estas reformas apontam “para a necessidade de

¹³⁷ Criado em 1998, o **Prêmio Educador Nota 10** é uma iniciativa da Fundação Victor Civita para a valorização do trabalho docente e a disseminação de práticas educativas de sucesso. Em 2016 é apresentado pela Editora Abril e Rede Globo e em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Fonte: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/inscricoes/regulamento.shtml>.

se fazerem reformas na área” (2003, p. 89). Esta centralidade em torno da formação docente dá-se pela crença de que as reformas macroestruturais de uma dada sociedade precisam, necessariamente, estar aliadas à educação escolar, visto que elas respondem sempre a um ideal de homem e sociedade, portando, segundo Maués (2003, p. 89), “Os motivos dessas reformas estão ligados [...] aos resultados negativos do desempenho escolar, que não têm atendido às exigências do mundo do trabalho”. Assim, Freitas (2002, p. 139) vem pontuar que é preciso:

[...] identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores [...] buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

Segundo Miguel Arroyo (2007), é preciso superar a concepção de formação docente em suas formas tradicionais, justamente porque precisa empreender processos educativos que formem os sujeitos para a leitura do mundo a partir do paradigma da Educação do Campo. Para tanto, o projeto político-pedagógico da Educação do Campo aponta uma reflexão sobre o “perfil” de professora assumir a função social de mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo.

Porém, apesar dessas questões levantadas no seio do *Movimento Por uma Educação do Campo*, a realidade tem evidenciado e denunciado a lentidão das políticas públicas que buscam garantir a efetivação política e prática desse movimento. Mesmo com o Pronera e a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, estimuladas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), acreditamos que temos muito a avançar para mexer no miolo do problema, tendo em vista que estas licenciaturas são destinadas a formar profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, no nível médio, além dos espaços não formais de formação. A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹³⁸ ficam assim à mercê de uma

¹³⁸Quanto a isso Antunes-Rocha (2010, p. 128) pontua que “Sendo assim, a formação e titulação ofertadas nos cursos de formação do PRONERA, objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Uma discussão relevante no perfil diz respeito à inclusão dos egressos dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura nos sistemas de ensino. Outro ponto importante faz referência à inexistência de uma escola para atuação. Isso porque o número de escolas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio no meio rural, é pequeno e as que existem estão sendo desativadas. Nesse cenário, o PRONERA, na medida em que forma docentes do e para o campo, também se constitui em uma ferramenta de luta pela existência física da escola”.

pedagogia indiferente as singularidades do campo e aos princípios e concepções que fundamentam o Projeto Político da Educação do Campo.

Destacamos que a maior parte dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo ou não tem formação inicial em nível superior ou são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Portanto, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficam a mercê de professores formados por cursos que não atendem e nem tocam as especificidades das questões que envolvem a Educação do Campo, quando consideramos que os cursos de licenciaturas em Educação do Campo ofertados pelo Procampo atendem a outro universo, pois “tem por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio” (Molina e Hage, 2015, p. 137). Destacamos ainda que o perfil dos egressos do curso de Pedagogia é aquele desenhado pelas reformas educacionais de cunho neoliberal, orientado pela sua lógica através das Diretrizes Curriculares Nacionais¹³⁹ para os cursos de licenciatura, um instrumento norteador da formação que tem materializado a concepção hegemônica do capital de uma formação flexível capaz de desenvolver “as habilidades requeridas a esses novos processos produtivos que exigem sujeitos com maior capacidade de compreensão, de flexibilização, de adaptabilidade às transformações que se processam nas ilhas de produção” (Molina e Hage, 2015, p. 125), impondo limites a uma formação crítica e alicerçada teoricamente, capaz de proporcionar ao professor uma formação de caráter sócio-histórico, que conceba os professores como “profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude” (Molina e Hage, 2015, p. 129).

Desse modo, essas Diretrizes tem sofrido críticas contundentes por intelectuais críticos da educação, justamente por sua epistemologia estar centrada na racionalidade técnica-instrumental.

¹³⁹ As reformas educacionais implementadas no Brasil durante a segunda metade dos anos 1990 atuaram em diferentes campos: na gestão, no financiamento, no currículo, na avaliação, etc. As reformas curriculares materializaram-se, entre outros documentos, na elaboração de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e para a Educação Superior. Assim, foram aprovadas Diretrizes Curriculares para cada um dos cursos de graduação. Especificamente no que se refere às Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, Triches (2012, p. 01) esclarece que “[...] a mudança empenhada no Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas nos anos 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista. Mudanças que têm por objetivo servir, primeiramente, ao mercado e, com isso, manter a ordem e o controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida. [...] entre as consequências das reformas educacionais, a partir da década de 1990, estão as da formação profissional nos cursos de graduação – caso do Curso de Pedagogia – que tornaram-se instrumentais, os sistemas de gestão racionalizados, os currículos diversificados e flexibilizados, os tempos e espaços de encontro reduzidos, a relação com o conhecimento relativizada”.

Sem falar que dentro de uma concepção sistêmica, as *Diretrizes* constituem-se num dos elementos da reforma do Estado no âmbito educacional na busca pela adaptação aos imperativos do capital. Para Monica Ribeiro da Silva (2008, p. 12-13) “Essas diretrizes tem caráter prescritivo e normativo. Constituem, portanto a base legal definidora da reforma e assumem caráter de obrigatoriedade”.

Devemos considerar que grande parte dos egressos dos cursos de Licenciatura Pedagogia do Brasil tem sua primeira experiência profissional como docente nas escolas do campo, especialmente no contexto das classes multisseriadas - que representam um número relevante nas escolas do campo no Brasil - questiono o sentido de se pensar a formação para os professores que atuam nessa realidade educacional, no sentido de empreender processos formativos que os “empoderem” de um conjunto de saberes e práticas políticas e culturalmente orientadas que possam dar conta das dinâmicas, singularidades e desafios próprios da educação do campo e do contexto da multissérie. Esses argumentos, aliados ao temor e à falta de formação dos professores para lidar com esse universo, têm se constituído num grande desafio na busca de estratégias que consolidem práticas pedagógicas significativas à aprendizagem desses alunos. Por isso, apontamos para a necessidade de processos formativos, no âmbito da formação inicial e continuada, que tome como *locus* de referência o contexto da Educação do Campo.

Diante do exposto, uma questão que se coloca é pensar em que medida a formação dada nos cursos de Licenciaturas, em especial o de Pedagogia, no âmbito das Universidades, tem possibilitado aos sujeitos a construção de saberes e de uma identidade profissional voltados para as singularidades da educação do campo?

O que observamos é um silêncio do Estado em relação às propostas de formação de professores afinadas ao contexto da educação do campo para as modalidades da Educação Infantil e Anos Iniciais e, principalmente ao contexto das classes multisseriadas, como apontou a pesquisa. Os professores investigados evidenciaram não ter formação inicial voltada para a docência nas escolas do campo e a formação continuada quase sempre voltada para as políticas de regulação, como a avaliação externa, o currículo por competências e habilidades e o foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Ademais a pesquisa identificou que as propostas oficiais de formação oferecidas para os professores investigados, têm sido aquelas de caráter *delegado*, de cima para baixo, cujo foco é a adequação dos seus saberes e práticas à lógica da regulação, que evidencia a fragilidade dessa formação, tanto ao nível inicial e continuada, às finalidades do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, pois suas orientações “reforçam a atividade docente como um ofício predominantemente técnico, induzindo os professores a se tornar consumidores de cursos de

formação afim de adquirirem competências para o ingresso e permanência no mercado de trabalho” (Molina e Hage, 2015, p. 129). Nesse contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade, afetando profundamente o trabalho, formação, saberes e identidade docente.

As políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo (Freitas 2007; Maués, 2003), apesar de alguns discursos dessas políticas construírem narrativas que apelem para o caráter crítico e reflexivo dessa formação. Desse modo, insistimos numa leitura mais crítica e cuidadosa do contexto de produção das mesmas e do referencial epistemológico que as tem sustentado, pois em nome da superação da perspectiva tradicional de formação docente, escondem-se perspectivas ideológicas neoconservadoras sob o manto de possibilidades progressistas. Este é o caso das Pedagogias do “aprender a aprender”.

As pedagogias do “aprender a aprender” oferecem em sua aparência ideias, práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. O curioso é que, por conta do caráter sedutor e da pseudocrítica que faz às pedagogias hegemônicas do capital, essas pedagogias são muitas vezes incorporadas sem maiores críticas por parte dos professores (Duarte, 2000, p. 14).

Esclarecemos que as concepções teóricas assentadas na pedagogia do “aprender a aprender” são de cunho liberal, de base escolanovista e cognitivista, e que, apesar de tecer críticas à pedagogia tradicional, ao negligenciar questões de ordem político-social, não subverte sua lógica (Duarte, 2000; Silva, 2008). Ao centrar a educação na capacidade individual, essas teorias esquecem-se da dimensão coletiva, social e histórica, e principalmente dos determinantes e condicionantes históricos que afetam a reprodução/produção da existência humana; aspectos tão precisos na formação e na prática pedagógica dos professores do campo. Para Santos (2013, p. 30) essas teorias,

Concebem a educação como um instrumento de equilíbrio e busca de consensos para a superação dos problemas socioeconômicos sem analisar radicalmente os problemas dos modos de produção e da tomada de poder pela classe proletária. Na concepção da Escola Nova, a sociedade é harmoniosa, tende a integração dos seus membros e funciona como uma espécie de corpo biológico. O ideário escolanovista é atualizado no final do século XX e consolida-se como fundamento teórico das pedagogias contemporâneas.

Duarte (2000) e Santos (2013) têm tecido várias críticas aos princípios do “aprender a aprender” como fruto do ideário da educação do novo milênio. Para os autores, essa lógica está assentada nos fundamentos das pedagogias neoprodutivistas, do escolanovismo, do neotecnicismo e do neoconstrutivismo. Santos (2013, p. 33) reforça essa crítica ao afirmar que as pedagogias do “aprender a aprender” estão fortemente ligadas ao “ideário pós-modernista e à direção neoliberal das teorias em educação”. O referido autor ainda pontua que essa conjuntura tem contribuído para a *desintelectualização* do professor, já que na lógica do aprender a aprender, há um esvaziamento e recuo da teoria nos currículos de formação de professores, ou seja, as formas tradicionais são consideradas inadequadas para a formação dos docentes em sua atuação profissional. Nessa perspectiva, exige-se uma formação que os torne proativos, eficientes e operacionais (SILVA, 2008). Diniz Diniz-Pereira (2000, p. 111) adverte as discussões em torno dos cursos para exercício da docência permaneceram desde a sua origem, sem alterações significativas em seu modelo, centrado na racionalidade técnica, que segundo o autor é um modelo em que,

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (Diniz- Pereira, 2000, p.111).

Destarte, outra crítica que se faz a essa conjuntura é a adoção da “Pedagogia das Competências” como concepção teórica para fundamentar os processos de formação de professores. Para Silva (2008), a palavra competência tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em diferentes contextos e países. A autora pontua a necessidade de tensionar e fazer uma leitura crítica sobre esse termo no sentido de compreendermos a sua natureza, origem, evolução e caráter histórico para que o termo não se torne “lugar-comum” nos discursos pedagógicos. Desse modo nos cabe perguntar quais os sentidos e significados da palavra *competência* nos discursos pedagógicos?

De acordo com Maués (2003, p. 106) “A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais”, justamente por seu foco central residir no seu caráter pragmático, ou seja, a mobilização de recursos cognitivos para resolução de problemas. Ademais, a noção de competência tem sido rebatida por ser portadora de uma concepção instrumental da formação humana e, assim, tem orientado a emergência de práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à

sociedade, já que pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e primar pelo senso comum como lógica orientadora das ações humanas, reduzindo o sentido do conhecimento à dimensão prática (Maués, 2003; Ramos, 2001; Santos, 2013, Duarte, 2000). Seguindo esse raciocínio crítico, Pereira (2012, p. 70) coloca que:

Isto considerado permite compreender as artimanhas do capital na educação e pressupõe observar que as propostas das diretrizes curriculares para a formação de professores com base em “competências” têm sua ênfase na “qualificação” técnica do professor e, portanto, em conteúdos a-históricos e descontextualizados, deixando de lado a sua formação como pessoa e como cidadão, o que requer, em contraposição, uma formação política que permita ao profissional da educação a compreensão das questões socioeconômicas envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, possibilitando-lhe autonomia para tomar decisões lúcidas no contexto em que se insere, respondendo aos interesses sociais.

Desse modo, seguindo a lógica acima exposta, a formação dos professores que atuam na educação do campo, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem se distanciado do conhecimento científico, filosófico, sociológico e principalmente político da realidade, já que a concepção de *competência* constitui-se a categoria central para a formulação das políticas e dos cursos de formação de professores no Brasil (Santos, 2013). Quanto a isso Silva destaca que

Na sociedade altamente industrializada como a do capitalismo tardio, a formação humana tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à condução do homem para a auto-reflexão crítica capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação (2009, p. 25).

Evidencia-se também a conformação dos professores, enquanto intelectuais da hegemonia (Neves, 2013), em corresponder às determinações políticas que buscam alinhar o Brasil no quadro do capitalismo mundial, com bem pontua Fontana (2012, p. 17)

[...] as políticas para formação de professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas com interesses economicistas das classes dirigentes. Os professores aprenderam nos cursos de formação e reproduziram os princípios, objetivos, conteúdos e método da educação interessa, ou ideológica, desarticulados as reais condições da escola pública e necessidade emancipatórias dos seus alunos, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social.

A insatisfação com esse modelo curricular centrado na racionalidade técnica tem provocado um intenso debate na arena acadêmica na busca de se construir outros parâmetros que norteiem o

processo de formação dos professores no Brasil. Essa racionalidade ainda tem orientado as políticas de formação docente que acreditam que melhorar a qualidade da educação no Brasil é investir na formação em massa dos professores. Nessa lógica, todos os males da educação são atribuídos aos professores e a formação passa a ser formulada de cima para baixo, excluindo a dimensão subjetiva do sujeito nesse processo. Para Sarmiento (2017, p. 287), “Essa concepção mercantilista da formação ignora e desperdiça o potencial construtivo dos professores, remetendo-os a um papel passivo, de mero canal transmissivo, à base de uma racionalidade técnica”. Fica o professor assim reduzido a um “técnico competente”, trivializando e reduzindo a sua função apenas ao saber fazer.

Segundo Molina e Hage (2015, p. 124) “a crise estrutural do capital tem rebatimentos diretos na educação”, principalmente na formação do professor, justamente porque “dado imenso peso que tem essa categoria na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações, de todos aqueles que passam pela escola” e também, “porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos¹⁴⁰, seja da hegemonia ou da contra-hegemonia” (Molina e Hage, 2015: 125).

Para além da preocupação com a suposta qualidade de educação encarnada pelo IDEB, a Educação do Campo traz princípios outros para pensar a dimensão formativa dos educadores do campo, respondendo principalmente pela diversidade que o campo expressa e pelo questionamento dos modelos de formação legitimados tendo em vista que a crise paradigmática que atravessa o mundo em escala global tem evidenciado o esgotamento e a insatisfação com os modelos, até então vigentes, de ser, estar, agir e compreender o mundo e, em oposição à homogeneidade, traz a diversidade como um de seus princípios fundantes. No campo educacional, esta crise tem afetado profundamente as formas pelas quais a educação é pensada, abrindo portas e construindo pontes para uma nova forma de se conceber a função social da escola e avançar na discussão sobre ela, incorporando questões que são os principais tópicos da agenda educacional na contemporaneidade como alteridade, identidade e diferença. Nesse sentido, Sarmiento (2011) pontua pensar a formação de professores dentro de uma racionalidade crítica, na qual, o professor é concebido como sujeito. Para a autora,

¹⁴⁰Para Molina e Hage (2015, p. 125-126) “baseada no pensamento gramsciano, que entende que todos os homens são intelectuais exercendo, porém, em diferentes intensidades esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade”

Nessa configuração, o professor é visto já como profissional que mobiliza da sua formação os conhecimentos pertinentes para darem suporte às suas decisões educativas, conscientemente definidas como tendo sentido para a promoção educacional. É um professor capaz de superar práticas transmissivas de informação, para criar contextos educativos em que, com a participação efetiva dos alunos, se concretize a construção de conhecimento.(Sarmiento, 2011, p. 288)

A diversidade cultural impõe, aos educadores, compromissos éticos, políticos e existenciais, além de enormes demandas e desafios, sendo um deles, a questão da formação docente. Diante dessa demanda, cumpre-lhes repensar e refletir sobre o que é ser professor, qual seu papel e suas competências, enquanto profissional da educação, para atuar, ensinar e ainda conceber novas formas de se pensar a escola para que, no seu agir pedagógico, possa compreender e saber lidar com as demandas e implicações que a diversidade étnico-cultural lhes desafia. De acordo com Vasques e Palipério (2006, p.01), “a pluralidade dos contextos sociais impelem à multiplicidade e ao reconhecimento de um mundo plural que exige do ato de educar novos modelos e técnicas, que se renovam e, constantemente, renovam os objetivos da educação”.

A centralidade da cultura é um imperativo dessa época e, como tal, é um elemento fundante e indispensável para se compreender os processos e as relações sociais atualmente. Em relação à Educação do Campo a dimensão da cultura é um princípio fundante. Porém, Moreira e Macedo (2001) advertem que apesar dessa centralidade, a cultura é um componente muitas vezes negligenciado e relegado a um plano de menor importância no campo da formação docente, na medida em que pouco espaço é destinado à construção de “[...] uma visão mais abrangente e lúcida das complexas relações entre escola e sociedade, entre escola e cultura”.

Para os autores, isso demanda um redimensionamento das políticas de formação docente que consideram, como um dos seus princípios, a esfera de cultura, para que o professor além de um técnico seja um profissional culturalmente orientado, com sólida formação para compreender, refletir e se posicionar frente às questões em torno da cultura, diferença, identidade, diversidade, alteridade, etc., pois assim ele terá base para atuar de forma significativa e crítica diante de situações de discriminação, preconceito, dominação e injustiça oriundas das práticas educativas excludentes e, ainda, manter uma preocupação em desvelar e compreender os silêncios, as discriminações e as relações de poder que se estabelecem e se manifestam no cotidiano da sala de aula, como também posicionar-se criticamente frente aos “saberes” veiculados via currículo escolar oficial e via currículo oculto e por fim problematizar as desigualdades e diferenças culturais presentes em sala de aula.

Nesse sentido, Canen (2001) nos alerta para o fato de que as políticas de formação docente, além de assegurar a consciência da existência de uma diversidade de universos culturais em nossa sociedade, devem buscar nas práticas escolares cotidianas assegurar a representatividade das minorias representadas da população em currículos de base não-etnocêntrica e, paralelamente a essas iniciativas, atrelar discussões e reflexões que levem em conta as representações docentes sobre a relação diversidade, diferença e educação, uma vez que aí pode residir a base de práticas pedagógicas excludentes.

De acordo com Canen (2001), a relação entre a formação docente e as questões em torno da diversidade reveste-se de uma grande importância na medida em que possibilita desconstruir os estereótipos negativos que têm influência decisiva no desempenho escolar dos alunos de universos culturais diferentes e a construção de práticas pedagógicas que gerem atitudes positivas para o enfrentamento do fracasso escolar de alunos que abandonam a escola por causa de seu caráter discriminatório e excludente. Tratando especificamente da Educação do Campo, precisamos de professores que, em suas práticas pedagógicas, desconstruam representações que colocam o homem do campo na condição de atrasado, do jeca tatu, tabaréu, de que homem roça não carece de estudo e que a cidade é o modelo de civilização a ser cultuado.

Por isso, não basta apenas garantir a universalidade dos direitos. Segundo Caldart (2009, p. 38). “A Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela”. Desse modo, para Miguel Arroyo é importante transgredir a visão abstrata de direitos e avançar no debate sobre a questão da universalidade de direitos, que para ele só se afirma no reconhecimento das especificidades e das diferenças dos grupos a quem esse direito destina-se.

Trazendo essa discussão para o campo da formação de professores do campo, Arroyo (2007) insiste numa formação específica para os professores que atuam e atuarão nas escolas do campo para que a especificidade dos povos do campo seja garantida dentro de universalidade, até porque para o autor, se esse princípio não for materializado, continuaremos no ciclo vicioso da reprodução educacional onde os diferentes concebidos como os “outros” continuarão a corresponder pelos piores índices educacionais, justamente quando se insiste em “formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas” (2007, 161). É o que propõe a lógica de formação assentada na lógica das competências, que segundo Silva, baseando-se nos pensamento de Bernstein sublinha:

As teorias da competência levam a uma compreensão de que a formação humana dá-se pelo simples contato entre o indivíduo e o meio, independente das práticas culturais que diferenciam indivíduos e grupos e independentemente também, dos significados que derivam dessas práticas (Silva, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (2007, p. 161), “os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. Nessa linha de pensamento, a garantia da igualdade de direitos na perspectiva da diversidade e diferenças dos diferentes grupos que a sociedade comporta pressupõe a discussão específica da formação de professores do campo, pois para o autor,

[...] as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. (Arroyo, 2007, p. 161).

Assim, a pesquisa sinalizou que uma falta de uma formação que atenda as especificidades políticas e pedagógicas do contexto da Educação do Campo faz com que muitos professores recorram apenas aos seus saberes experienciais como possibilidade de autoformação, reproduzindo modelos, práticas e discursos que, muitas vezes, colocam a escola e sujeitos do campo no lugar do atraso, da dependência e da má qualidade. Por isso Miguel Arroyo (2007, p. 162-163) insiste numa política de formação de professores do campo ancorada na “dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seus direitos à terra, território, modo de produção camponês, à educação e à escola.” Ainda para o referido autor a formação de professores do campo só terá cumprido sua função política e social quando se debruçar sobre “o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo” (Arroyo, 2007, p. 168).

Desse modo, defendemos que o professor que atua nesse contexto deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto em que atua. Ainda chamamos a atenção de que a formação dos professores do campo deve superar a perspectiva instrumental centrada apenas nas questões técnicas da organização do trabalho pedagógico. O debate e formação para os professores devem estar alicerçados no “paradigma” do

Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, pois a distância de seus pressupostos e princípios põe em risco a possibilidade de transgressão ao modelo hegemônico de formação de professores alinhado à lógica do capital. Nessa perspectiva, segundo Molina e Hage (2015, p. 126), a formação docente,

[...] acaba por encontrar o caminho da superação da contradição vivenciada pelos capitalistas de, ao mesmo tempo, ter que elevar os níveis de escolaridade dos trabalhadores, sem, porém, aumentar os níveis de consciência e compreensão deles, sobre os injustos processos de trabalho aos quais são submetidos, sob o modo de produção capitalista.

Para Arroyo (2007), situar a formação de professores do campo a partir desse olhar permite “interrogar as políticas generalistas” e questionar “o protótipo de profissional único para qualquer coletivo [...] as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham adaptem-se à especificidade da escola rural” (2007, p. 165). A partir das considerações apontadas, destacamos que essa discussão sobre a formação dos professores do campo torna-se um imperativo diante de sua presença marcante no cenário educacional brasileiro e devido a sua importância política para os povos que vivem no campo.

Ademais, essa formação precisa ter como referência o sujeito professor, superando sua forma delegada e alienígena. Consideramos que o Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo coloca o professor como um sujeito que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico e não como um mero reproduzidor e expectador como defendem as políticas de regulação. Sendo a Educação uma prática social, para Tardif (2002, p. 56), “toda prática social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”. Neste sentido, defendemos que o trabalho docente nas escolas do campo deva ser realizado por um tipo de professor cuja identidade foge aquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Um professor que possui, segundo Araújo (2004, p. 22),

A atitude de resistir aos valores dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade.

Destarte, o Projeto Político da Educação do Campo só poderá atuar de forma contra hegemônica, no interior do projeto do capital, se construir “as brechas” para tal ação. Apontamos que uma das “brechas” é a formação docente. Uma formação que se constitua num processo que vá além dos parâmetros estabelecidos e impostos pelas políticas neoliberais, que leve em

consideração os diversos aspectos da vida do professor. Problematizando sobre a aprendizagem da profissão docente em diferentes espaços de vida, Sarmiento (2013, p. 238) aponta para o fato de que “O pensar, o sentir e a voz de cada professor são elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa”. Portanto, essa formação multidimensional implica o conhecimento do contexto social, base curricular articulada com a teoria e com a prática, garantindo aos professores do campo, “o direito ao conhecimento inalienável” (Maués, 2003), e que possa trazer impactos diferenciados no modo de agir e pensar desses profissionais desde as lutas por condições dignas de trabalho, a valorização profissional, entre outros, cujo impacto maior seja a qualidade que a educação do nosso país merece, e não o que o sistema neoliberal determina. As considerações acima indicam que as possibilidades de melhoria na qualidade da Educação do Campo dependem de um posicionamento crítico das políticas de formação de professores do campo e, conseqüentemente, de uma gestão do trabalho pedagógico que busque afirmar a heterogeneidade das práticas pedagógicas dos professores do campo. Porém, isso vai depender da realização de,

[...] projetos institucionais de formação específica que desenvolva um saber científico e uma postura norteada pela busca constante da análise das condições histórico-políticas. Essa prática modificará o contexto de isolamento e alienação em que as populações rurais estão inseridas (Araújo, 2004, p. 22).

Dessa forma, questionamos: qual a epistemologia que deverá sustentar a formação dos professores do campo? Obviamente esta epistemologia deve nascer e estar intrinsecamente vinculada aos princípios que ancoram o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. Portanto, é com base nesses princípios que as políticas e os processos de formação de professores do campo devem estar alicerçados. Tais princípios trazem a necessidade de se buscar outras pedagogias como sustentáculo e ancoragem epistemológicos dessa formação, que possa transcender a lógica da adaptação mecânica, para um processo de constante reinvenção dialética ao mundo.

Assim, formar, educar sujeitos do campo implica transformar as circunstâncias sociais desumanizadoras e, acima de tudo, preparar os sujeitos para serem os protagonistas destas transformações (Silva, 2013). Mas essa tarefa só pode ser vislumbrada quando as políticas curriculares destinadas às escolas do campo forem definidas a partir do *ethos* da cultura e sujeitos

do campo, considerando sua relação com a universalidade, a partir do diálogo com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, já que,

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

Nessa conjuntura, o currículo assume uma função estratégica fundamental, quando se coloca na linha de resistência à adaptação imposta pelo currículo oficial, oriundo da lógica das reformas educacionais de cunho neoliberal, que tem colocado as *competências e habilidades* como eixos norteadores da formação dos indivíduos, encerrando uma perspectiva definida, segundo Silva (2008, p. 16), como “tecnicista em virtude da extrema preocupação com a racionalização e o controle dos processos pedagógicos”. Para a autora a noção de competências, “é portadora de uma concepção instrumental da formação humana e esta se faz presente nos dispositivos normativos da reforma curricular”. O currículo traduz a seleção de uma “porção de cultura” que, transformada em conhecimento escolar, orienta modos de ser e estar no mundo. Para Michael Apple, “as escolas não apenas preparam pessoas, mas também preparam conhecimentos” (1982, p. 58), por isso o currículo escolar responde a questões tipo: o que ensinar? Como ensinar? E para que ensinar?

A pesquisa também corrobora com a afirmação de que a educação oferecida as populações que vivem no campo é orientada pela lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas um currículo, centrado em competências e habilidades e concentrado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e um modelo de educação alienígena a esta realidade, que visa acima de tudo contribuir com a lógica da acumulação flexível do capital. Identificamos uma regulação via currículo oficial que se distancia muito das questões reais da sala de aula, do contexto sócio-cultural dos alunos e das questões que tocam a Educação do Campo.

Destarte, no contexto das reformas educacionais essas questões de indagações ao currículo escolar, tornam-se mais imperiosas, tendo em vista que a adequação das políticas curriculares têm sido uma das formas pelas quais as reformas neoliberais, através da intervenção/regulação do Estado, tem penetrado nas diferentes políticas educacionais, nos sistemas de ensino, na escola, na

formação e no trabalho do professor. Há toda uma lógica sistêmica administrada para garantir que as reformas educacionais possam materializar-se nesses diferentes espaços. Aqui, o currículo, como um dos agentes da reforma, é portador de uma “razão instrumental, e que tem favorecido práticas escolares que conduzem à dominação e à alienação” (Silva, 2008, p. 31) justamente porque, dentro de uma lógica tecnicista que busca a adaptação da escola à ordem social vigente, o currículo resume-se a “tão somente prescrever a melhor forma de organização do conhecimento na escola que atende a esse desígnio” (Silva, 2008, p. 28).

Desconsiderando as reflexões trazidas pelas teorias críticas do currículo que apontam “uma íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo”, e ao mostrar “que há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo” (Silva, 2008, p. 29), os dispositivos normativos que tem orientado as políticas curriculares no Brasil, tem conduzido uma adaptação do currículo escolar às “disseminadas mudanças tecnológicas e organizacionais relativas à produção e ao trabalho” (Silva, 2008, p. 21). Portanto, essa não pode e não deverá ser a política curricular a orientar os processos educativos e pedagógicos no seio do Movimento por uma Educação do Campo.

Apesar dessa racionalidade, a Educação do Campo busca afirmar a identidade da escola do campo a partir de um currículo que esteja ancorado na dinâmica de vida dos sujeitos e que “contemple os anseios e as necessidades dos diferentes grupos sociais que vivem no campo” (Elmo de Souza Lima, 2013, p. 609). Ao considerar o currículo como um artefato social e histórico, fica difícil precisar a sua conceituação, justamente por sua polissemia e sua associação às diferentes concepções e teorias que o subjaz. Quanto a isso Tomaz Tadeu da Silva, chama a atenção para o fato de que, “[...] uma história do currículo nos ajuda a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (1995, p. 7). Desse modo, aqui o compreendemos dentro de uma lógica que mais se aproxima com a concepção defendida pela Educação do Campo, dessa forma expresso como:

[...] a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada. De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimentos de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que

montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (Alfredo Veiga-Neto, 2004, p. 156).

A partir desse conceito defendemos que o currículo das escolas do campo seja um currículo contextualizado a sua matriz epistemológica que traz como fundamentos: a terra, a cultura, o trabalho, os movimentos sociais do campo (Arroyo, 2010). Coerente com o que propõe Maria de Lourdes Albuquerque de Souza (2013, p. 29), esta proposição refere-se a um

[...] tipo de currículo que os povos do campo precisam, portanto, é aquele em que os conteúdos escolhidos dialoguem entre si e ao mesmo tempo se articule com o mundo da vida, com o cotidiano da comunidade. Um currículo que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural – *um currículo contextualizado*. (grifo da autora)

Foi identificada também uma regulação de cunho profissional e um sentimento de auto-responsabilização dos alunos pelo desempenho das avaliações externas, em virtude da vinculação dos resultados dessas avaliações no financiamento e recursos destinados à unidade escolar, reforçado por algumas práticas no interior da escola como os treinamentos e simulados.

Evidenciou-se a existência de muitas práticas de cobrança e culpabilização do professor pelo desempenho dos alunos, o que gera a intensificação do trabalho docente. Não é ofertado aos professores suporte pedagógico e condições de trabalho para que eles consigam atender as exigências da regulação por resultados contribuindo para a precarização do trabalho docente. Há uma valorização muito grande dos saberes dos especialistas em detrimento dos saberes docentes, promovendo a divisão social do trabalho no interior da escola, reduzindo o professor ao papel de um executor de tarefas.

Os dados também trouxeram elementos para pensar a influência e rebatimento dos processos de regulação na autonomia docente, na questão da qualidade da educação e nos processos de intensificação e precarização do trabalho docente, como também na efetivação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no chão das escolas. Por fim, a pesquisa apontou que o processo de regulação da gestão do trabalho dos professores do campo é múltiplo e compósito, os professores buscam atender as orientações das políticas educacionais, como também constroem mecanismos de regulação própria, ressignificando a regulação institucional de modo que dê conta das especificidades, dinâmicas e realidade dos alunos e da escola, fenômeno

aqui denominado *regulação entre pares*, atuando na ressignificação da regulação de nível *macro* e *meso* (MEC/SECs), no nível *micro* (a escola).

As políticas educacionais de regulação têm comprometido a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo no cotidiano das escolas?

Assim, a pesquisa traz contribuições para se pensar como o Projeto Político Pedagógico poderá contrapor a lógica dessas políticas no interior da escola a partir da gestão de um trabalho pedagógico no qual a educação transcenda a perspectiva do *conhecimento-regulação* para o *conhecimento-emancipação* e construir práticas pedagógicas que respondam pela Educação do Campo como um projeto e paradigma de sociedade da classe trabalhadora do campo, que tem como pressuposto central um modelo de desenvolvimento de agricultura que assegure a manutenção da vida e da cultura dos povos do campo, a partir da garantia de direitos fundamentais como a terra e uma educação contextualizada.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo considero que há um distanciamento entre a concepção de *Estado Social* defendido por ele, haja vista que as políticas educacionais implementadas na escola traduz as iniciativas prescritas pelo *Estado de regulação neoliberal*, como aquelas que situamos acima. O que tem dificultado, segundo Caldart (2009:35), a “afirmação de uma tradição pedagógica emancipatória e da luta por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território”, pois a radicalidade pedagógica da Educação do Campo está nos movimentos sociais do campo, e que, ao adentra no terreno movediço das políticas públicas, buscam romper com uma concepção de Estado comprometido com a classe dominante e com demandas específicas do capital, como bem situa Caldart (2009, p. 52)

O percurso da Educação do campo foi desenhando a dimensão da política pública como um dos seus pilares principais, na tensão permanente de que esta dimensão não ‘engolisse’ a memória e a identidade dos seus sujeitos originários, tensão tanto mais acirrada pela lógica da ‘política pequena’ que domina o ‘gerenciamento’ do Estado brasileiro.

A Educação do Campo tem como pauta de luta incluir a questão “da democratização do Estado, com todas ou por todas as contradições que isso encerra.” (Caldart, 2009). Portanto, o Estado defendido pela Educação do Campo compromete-se com a construção de um sistema público de Educação do Campo. As políticas públicas construída no âmbito da Educação do Campo,

sustentadas em sua materialidade de origem, passaram a responder pelas demandas das populações camponesas que foram historicamente marginalizadas quanto aos seus direitos cidadãos no âmbito do Estado, implicando um envolvimento mais direto dos sujeitos coletivos do campo, no processo de correlações de força e disputa, “[...] com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras”, revelando assim um modelo analítico de política pública para além de sua acepção tradicional e institucional, considerando que outros atores, para além do Estado, disputam na arena política, a construção de políticas públicas específicas.

Do ponto de vista de projetar a atuação neste movimento da realidade, destaco os dois grandes desafios postos para os diferentes sujeitos que se identificam com a constituição originária da Educação do campo. O primeiro é o de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação. É preciso disputar a agenda do Estado [...]. O segundo desafio é o de radicalizar a Pedagogia do Movimento, entendendo-a fundamentalmente como um processo formativo de base dos trabalhadores que recupere sua “humanidade roubada” (Paulo Freire) e seja capaz de romper com a estrutura de valores, com a visão de mundo, que os faz reféns da lógica do capital, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento massivo nas lutas pela superação do capitalismo (Caldart, 2009, p. 60)

Por isso, Caldart (2009, p. 57) insiste que conformar-se com o projeto de regulação do Estado, é incoerente com os objetivos da Educação do Campo, justamente pelo seu efeito despolitizador. Para sua superação a autora defende “um trabalho pedagógico adequado, uma política de formação que permita entender o que mesmo está em questão quando se faz esta relação com o Estado”.

Diante do exposto a pesquisa revelou a presença dessas contradições no âmbito das políticas públicas educacionais destinadas às escolas do campo investigadas. Apesar da existência de políticas públicas, diretrizes, legislação, projetos de formação docente orientados pela lógica da Educação do Campo, estes ainda não tem encontrado espaços para sua materialização no chão das escolas do campo, justamente porque, no plano da disputa, no interior do Estado, o que tem prevalecido no interior dessas escolas é a regulação das políticas de cunho neoliberal. Considero que nesse cenário os sujeitos coletivos do campo devem insistir, como intelectuais críticos e

orgânicos, manter a disputa no interior do Estado, ocupando sua agenda em torno das questões que são prioritárias para a Educação do Campo.

Como os professores do campo têm ressignificado essas políticas de regulação no interior da escola no sentido de construir práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação do Campo?

Embora a pesquisa aponte esses limites, também reforça a importância dos espaços e estratégias de resistência e ressignificações construídas pelos professores no processo de materialização das políticas educacionais de regulação no interior da escola. Isso coaduna com o pensamento de Oliveira (2009), quando afirma que a escola não assume apenas a lógica da reprodução das relações sociais capitalistas, pois existem forças no seu interior que também determinam a mudança social. Nessa mesma perspectiva Maroy (2011) aponta que a regulação do processo educativo dá-se por uma multiplicidade de fontes que se entrecruzam e se tensionam. Para o autor, na dinâmica em que se efetua os processos de regulação social, não se pode desprezar o papel dos atores que atuam na construção e coordenação das regras do jogo, pois para ele, “A regulação num conjunto social, é, pois, um processo múltiplo por suas fontes, seus mecanismos, seus objetos, mas também pela pluralidade dos atores que a constroem (no nível transnacional, nacional, local)” (Maroy, 2011, p. 22). É nessa multiplicidade e na possibilidade de reinvenção e mudança social, que defendo ser possível a emergência das estratégias de ressignificação e resistência docente, fontes de (re)regulação da regulação institucional, promovendo novos arranjos e orientações frente à conduta dos sujeitos quanto as determinações institucionais via políticas públicas, pois para Melo (2010, p. 2)

[...] a atividade docente é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. É um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos - políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros.

No caso dos professores aqui investigados, identifiquei que todo ato de questionamento, apatia, , problematização, discussão e ressignificação daquilo que é determinado pelas instâncias superiores, constituem-se em *atos de resistência*, corroborando com o posicionamento Vieira, Neto & Antunes (2015, p. 747) quando enfatizam que para a construção das microresistências nas organizações, a partir de táticas individuais e coletivas. Os atores problematizam sobre os desvios de comportamento, intitulados de *misbehavior*, como forma de resistência em contexto marcados

pelos princípios de, gestão gerencialista. Ainda de acordo com os autores, o *misbehavior*, traduz-se em atos de resistência contra as condições que afetam a dignidade e autonomia das pessoas em seu ambiente de trabalho, gerando situações em que há manifestações e “forte tendência a resistir e a adotar práticas de desvio de comportamento”.

Para Vieira, Neto & Antunes (2015, p. 749), os atos de resistência estão mais realocados à “indisciplina do que com a desobediência explícita”. Assim, considero que as ações docentes destacadas aqui como: utilizar-se do currículo oculto para intruzir temáticas de cunho mais crítico, em torno da diversidade e da educação do campo, no currículo escolar; recorrer à interdisciplinaridade na organização do trabalho pedagógico como possibilidade de fazer um trabalho mais integrado e promover a aproximação de conteúdos e disciplinas, principalmente no contexto das classes multisseriadas para facilitar o trabalho nessas turmas, tendo em vista que a lógica curricular seriada e fragmentada dificulta a dinâmica curricular no contexto da multissérie, constituem ressignificação e resistência às formas de regulação das políticas instituídas pelo poder central. Constituem-se, assim, estratégias que buscam afirmar o *status* da profissionalidade docente, na busca de garantir sua autonomia e superar os limites do controle sobre seu trabalho.

Por outro lado, embora os professores construam espaços de resistência e estratégias de ressignificação à regulação das políticas educacionais, eles acabam incorporando em suas práticas as orientações das políticas de regulação, muitas vezes seguindo seu script e assumindo as lógicas da *performatividade* e *auto-responsabilização* frente à regulação com foco em resultados, o que tem comprometido a efetivação da Educação do Campo no interior da escola investigada.

Para futuras investigações a pesquisa abre algumas possibilidades como: aprofundar a questão da resistência dos professores frente às políticas de regulação na perspectiva de construir práticas pedagógicas mais autônomas, como também investigar os perfis dos professores mais resistentes e autônomos que desafiam a regulação das políticas educacionais e conseguem, mesmo no contexto da regulação, construir práticas pedagógicas mais autônomas e comprometidas com a qualidade da educação, pois evidenciamos na pesquisa que os professores que mais resistem, são aqueles que agregam algumas características como: identidade com a docência, formação atrelada a processos mais críticos e políticos, participação em movimentos sociais, inserção em atividades acadêmicas e políticas, etc.

E, por fim, espero que a presente investigação possa contribuir com o estado da arte sobre o objeto aqui estudado e possa abrir canais de diálogo na esfera acadêmica.

REFERÊNCIAS

- Abdalla, M. M. (2013, novembro). *A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. Artigo apresentado no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013. Brasília, Brasil. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf
- Abrucio, F. L. (1997). *O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Brasília: Fundação Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. (Cadernos ENAP; n. 10). Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/96-Abrucio,Fernando.pdf>
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, problemas e práticas*, (37), 33-48. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_abstract&lng=pt
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>
- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 471-484. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Albuquerque, J. O., Casagrande, N. (2010). Projeto Político Pedagógico. In C. Taffarel, C. Santos Júnior & M. Escobar. (Eds.), *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo: Concepção, financiamento, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico, currículo* (pp.

- 117-150). Salvador: EDUFBA. 1ª. ed. Disponível em:
<http://saudepublica.bvs.br/pesquisa/resource/pt/eps-3679>
- Albuquerque, L. F. (2011, julho, 01). "Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso", afirma dirigente do MST. *Brasil de Fato* (Site de notícias). Disponível em:
<https://www.brasilefato.com.br/node/6734/>
- Alloatti, M. (2011). A estratégia de estudos de caso e a prática da generalização: uma discussão sobre pesquisa e fazer ciência. *Em Tese*, 8(1), 78-90. Disponível em:
<https://doi.org/10.5007/1806-5023.2011v8n1p78>
- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (77), 53-61. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>
- Alves, G. L. (2005). *A produção da escola pública contemporânea*. 3ª. ed. Campinas-São Paulo, Brasil: Autores Associados.
- Alves, R. (1981). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Brasil: Cortez; Editora Autores Associados.
- Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: Uma proposta. *Paidéia*, (2), 61-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>
- Alves-Mazzotti, A. J. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Caderno de Pesquisa*, (96), 15-23. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/810/820>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36 (129), 637-651. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>
- Andrade, M. C. (2001). *Abolição e reforma agrária*. 2ª ed. São Paulo, Brasil: Ática.
- Andrade, M. C. (2005). *A terra e o homem no Nordeste*. São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 22 (40), 95-103. Disponível em:
revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526
- Antônio, C. A., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos CEDES*, 27(72), 177-195. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200005.
- Antunes-Rocha, M. I. (2009). Licenciatura em Educação do Campo: Histórico e projeto político pedagógico. In M. I. Antunes-Rocha, & A. A. Martins, (Org.). *Educação do Campo: desafios*

para a formação de professores (pp. 39-58). Belo Horizonte: Autentica Editora, (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 1).

Antunes-Rocha, M. I. (2010). Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: Uma leitura a partir das práticas. In C. A. Santos, & M. C. Molina, & S. M. Jesus (Eds.). *Memória e história do Pronera: Contribuições para a Educação do Campo no Brasil* (pp. 121-137). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>

Antunes-Rocha, M. I. (2011). *Formação de educadores no contexto da Educação do Campo*. Artigo apresentado no II Encontro Mineiro em Educação do Campo – EMEC / *atas de conferência*. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil (1-23).

Araújo, W. P. (2004). *Práticas pedagógicas no meio rural*. Manaus, Brasil: EDU/FAPEAM.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno Cedes*, 27 (72), 157-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>

Arroyo, M. G. (2012). Pedagogia do Oprimido. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 555-563). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

Assunção, M. F. (2013). *O mito da virtuosidade da avaliação: Trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica*. (Tese de Doutorado em Educação, não publicada. Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, Brasil). Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3594/1/Tese_MitoVirtuosidadeAvaliacao.pdf

Augusto, M. H. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: A obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 695-709. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/11.pdf>

Azevedo, J. M. L. D. (2002). Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, 23(80), 49-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000004&script=sci_abstract&lng=pt

Azevedo, S. (2011). Políticas públicas: Discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In O. A. Santos Junior, A. C. Christovão, & P. R. Novaes (Eds.), *Políticas Públicas e direito à*

- cidade* (pp. 17-25). Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ. Disponível em: http://observatoriodasmetrolopes.net/download/miolo_livro_curso_baixada.pdf
- Bacelar, T. (2003). As políticas públicas no Brasil: Heranças, tendências e desafios. In T. Bacelar, *Políticas Públicas e Gestão Local*: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais (pp. 11-22). Rio de Janeiro, Brasil: FASE. Disponível em: [xa.yimg.com/kq/groups/.../name/Texto1_politicas_publicas_no_br_TaniaBacelar.pdf](http://www.yimg.com/kq/groups/.../name/Texto1_politicas_publicas_no_br_TaniaBacelar.pdf)
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23. Disponível em: <http://josenorbeto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10-32. Disponível em: <http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj22040.pdf>
- Ball, S. J. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In S. Ball, J. Mainardes (Eds.), *Políticas educacionais: Questões e dilemas* (pp. 21-53). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Bandeira, C. (2015). *Avaliação educacional no Plano Nacional de Educação – PNE*. São Paulo, Brasil: Ação Educativa. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/04/An%C3%A1lise-do-tema-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-educacional-no-PNE-por-Claudia-Bandeira.pdf>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. 4ª. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 17(2), 49-83. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf
- Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: Da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, 39, 19-28.

- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26, (92), 725-751. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/873/87313714002.pdf
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 43-70). Lisboa-Portugal: Educa.
- Barroso, J. (2011). Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: D. A. Oliveira, & A. Duarte. (Eds.). *Políticas Públicas e educação: Regulação e conhecimento*, (pp. 91-116). Belo Horizonte. MG: Fino Traço.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, (12 e 13), 13-25. Disponível em: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11/5>
- Barroso, J. (2013). Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In A. Martins, A. Calderón, A. P. Ganzeli, & T. Garcia. (Eds.). *Políticas e gestão da Educação: Desafios em tempos de mudanças* (pp. 1-23). Campinas-São Paulo, Brasil: Autores Associados,
- Bastos, M. H. C, & Faria Filho, L. M. (1999). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo-Rio Grande do Sul, Brasil: EDIUPF.
- Batista, P. N. (1994). *O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, Caderno Dívida Externa, n. 6, 2ª. ed. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>
- Beech, J. (2009). A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), 32-50. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>
- Beltrame, S. A. B. (2009). A formação dos educadores do campo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* 1, 75-91. Disponível em: http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/a_formao_dos_educadores_do_campo.pdf
- Benjamin, C., & Caldart, R. S. (1999). *Por uma educação básica do campo: Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, Brasil: MST (Coleção Por uma educação básica do campo, v.3).
- Berloffa, V. O., & Gomes, M. C. M. (2012, maio). *A constituição dos grupos escolares no período republicano: Perspectivas de modernização da sociedade brasileira*. Artigo apresentado no II

- Seminário de Pesquisa do PPE, 2012. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-Paraná, Brasil. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/009.pdf
- Bezerra Neto, L. (1999). *Sem-Terra aprende e ensina: Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, São Paulo, Brasil: Autores Associados.
- Bezerra, M. C. S., & Bezerra Neto, L. (n.d.). *Programa Escola Ativa: Qual educação para o trabalhador do campo*. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../KLRvCkYV.doc>
- Bispo, F. C. S., & Santos Jr., A. B. (2016, outubro). *A profissionalização da burocracia como fator para o bom desempenho das ações do governo*. Trabalho apresentado no SEGeT, 2016. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Resende-Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/14724130.pdf>
- Boal, A. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira. Edição revista.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Bolson, J. B. (2012, julho). *As miríades possíveis do desempoderamento docente no cotidiano escolar*. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul), 2012. Caxias do Sul-Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/90/428>
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf>
- Bonfim, A. P. R. (2008). A propriedade territorial nos primórdios do direito brasileiro. *Cadernos de Estudos Ciência e Empresa*, Ano 5, (1), 1-35. Disponível em: http://www.geodesia.ufba.br/site/sites/cascabgrad.edu.br/files/Artigo_HistoriaPropriedadeBrasil_CadEstCienEmp_ano5_n1-2008.pdf
- Borba, S. da C. (1984). *A problemática do analfabetismo no Brasil*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil. Vozes.
- Borges, E. M. F. (2011, outubro). *Educação do Campo: aplicabilidade das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo nas escolas pólos do município de Goiás*. Trabalho apresentado no Simpósio Nacional Espaço, Economia e Políticas Públicas, 2011, Anápolis-

Goiás, Brasil. Disponível em:
<http://www.anais.ueg.br/index.php/sineep/article/view/167/143>

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp.40-64). Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

Brandão, E. C. (2015, julho). *O estado e a banalização do conceito Educação do Campo x Educação Rural*. Conferência apresentada no Encontro de Jovens da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná (FETAEP), Região Noroeste do Paraná, 2015. Cascavel-Paraná, Brasil. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13870044-O-estado-e-a-banalizacao-do-conceito-educacao-do-campo-x-educacao-rural-1-palavras-chave-educacao-do-campo-educacao-rural-banalizacao-estado.html>

Brasil. (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm

Brasil. (1985). *Decreto n° 91.980, de 25 de novembro de 1985*. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Diário Oficial da União - Seção 1 de 26/11/1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília-DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>

Brasil. (1996). *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. (1997). *A Reforma do aparelho do Estado e as mudanças constitucionais*. Síntese e respostas a dúvidas mais comuns. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE. 23p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 6). Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno06.pdf>

- Brasil. (1997). *Sinopse Estatística da Educação Básica 1997*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Brasil. (1998). *Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária*. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília.
- Brasil. (2001). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001*. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo). Brasília: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf
- Brasil. (2003). *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. 48p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/view>
- Brasil. (2006). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Inep.
- Brasil. (2006). *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3ª. ed. Brasília: Fundescola/Dipro/FNDE/MEC. . 198 p. (1ª edição, 1998; 2ª edição, 1999). Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, Diário Oficial da União, 25.4.2007.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Brasil. (2007). *Educação do Campo: Diferenças rompendo paradigmas*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (Coleção Caderno SECAD; v. 2).

Brasil. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Brasil. (2007). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. 44p. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/546>

Brasil. (2008). *Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Brasil. (2009). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

Brasil. (2009). *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*, que “Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica”. Brasília-DF: Presidência da República. Ministério da Casa Civil. Diário Oficial da União de 17/06/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Brasil. (2011). *Manual de Operações do Pronera*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em:

- Brasil. (2012). *Constituição da República Federativa do Brasil* (Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com atualizações). 35ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9
- Brasil. (2012). *Educação do Campo: Marcos normativos*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf
- Brasil. (2012). *Portaria N° 867, de 4 de Julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação: Gabinete do Ministro. DOU de 05/07/2012 (n° 129, Seção 1, pág. 22). Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx
- Brasil. (2013). *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO: Documento Orientador*. SECADI: Brasília: Ministério da Educação: Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2014). *Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm
- Brasil. (2015). *II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário Brasília - MDA; Inep. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf
- Brasil. (2016). *Assentamentos*. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>.
- Brasil. (2016). *Comunidades quilombolas*. Site oficial da Fundação Cultural Palmares. Brasília-DF. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88

- Brasil. (2016). *Pibid Diversidade*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>.
- Brasil. (2016). *Pibid: Relatórios e dados*. (Atualizado em 05 de julho 2016). Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>
- Brasil. (2016). *Projovem Saberes da Terra*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo-saberes-da-terra>.
- Brasil. (2016). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Brasil. (2017). *Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília-DF: Ministério da Educação. D.O.U., 10/07/2017 - Seção 1. http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf
- Brasil. (2018). *Histórico PNAIC*. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Página oficial do Programa). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>
- Brasil. (n.d.). *Manual de Gestão da Escola da Terra*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf.
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). Gestão do setor público: Estratégia e estrutura para um novo Estado. In L. C. Bresser-Pereira, & P. Spink (Eds.), *Reforma do Estado e administração pública gerencial* (pp. 21-38). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/98-GestaoDoSetorPublico-Estrategia&Estrutura.pdf>
- Bresser-Pereira, L. C. (2010). Democracia, estado social e reforma gerencial. *Revista de Administração de Empresas*, 50(1), 112-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n1/a09v50n1.pdf>

- Cabral Neto, A., & Rodriguez, J. (2007). Reformas educacionais na América Latina: Cenários, proposições e resultados. In A. Cabral Neto, A. M. Castro, & M. A. Queiroz, *Pontos e contrapontos da política educacional*, (pp. 13-50). Brasília-Brasil: Liber Livro.
- Cabral Neto, A., & Sousa, L. C. M. (2011). Autonomia da escola pública: Diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In M. J. Rosário, & R. M. Araújo, *Políticas públicas educacionais* (pp. 55-87). Campinas-São Paulo, Brasil: Alínea. 2^a. ed.
- Calazans, M. J. (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural: Traços de uma trajetória. In: J. Therrien, J., & M. N. Damasceno, *Educação e escola no Campo* (pp. 15-42). Campinas-São Paulo, Brasil: Papyrus.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, 15(43), 207-224. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&tling=pt.
- Caldart, R. S. (2002). Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade da formação. In.: *Cadernos do ITERRA*. Pedagogia da Terra. Veranópolis-RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, (6) 80-103. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20Iterra%2006.pdf>
- Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, 3(1), 60-81. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Trabalho Necessário*, ano 2, (2), 1-16. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>
- Caldart, R. S. (2010). O MST e a escola: Concepção de educação e matriz formativa. In R. S. Caldart (Ed.), *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo* (pp. 63-83). São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

- Caldart, R. S. (2012). Pedagogia do Movimento. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 545-553). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>
- Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo* [PDF]. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, 57(5), 611-614. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>
- Carcanholo, M. D. (2008). Neoliberalismo e o Consenso de Washington: A verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In M. L. Malaguti, R. A. Carcanholo, & M. D. Carcanholo (Eds.), *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo* (15-35). 4ª. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 65).
- Carlloto, M. S (2002). A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>
- Carnoy, M. (1987). *Educação, economia e estado: Base e superestrutura relações mediações*. 3ª. ed. São Paulo Brasil: Cortez (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 13).
- Carvalho, C. (2007). Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In C. Bauer, C. Carvalho, J. R. Jardelino, & M. H. Russo, *Políticas educacionais: Discursos pedagógicos* (pp. 37-68). Brasília-Brasil: Liber Livro.
- Carvalho, E. J. G. D. (2007, novembro). *Autonomia da gestão escolar: Uma relação entre a política de democratização e de privatização da educação*. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 2007. Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/140.pdf
- Carvalho, E. J. G. D. (2009). Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1139-1166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>

- Casassus, J. (2001). As reformas educacionais na América Latina no contexto de Globalização. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 7-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>
- Castro, A. M. D. A. (2007). Gerencialismo e Educação: Estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In A. Cabral Neto, A. M. Castro, M. França, & M. A. Queiroz, *Pontos e contrapontos da política educacional* (pp. 115-144). Brasília-Brasil: Liber Livro.
- Castro, A. M. D. A. (2008). Administração gerencial: A nova configuração da gestão da educação na América Latina. *RBPAE*, 24 (3), 389-406. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265/11188>
- Cavalcanti, P. A. (2013). *Análise de políticas públicas: O estudo do Estado em ação*. Salvador, Brasil: EDUNEB.
- Ciavatta, M., & Lobo, R. (2012). Pedagogia Socialista. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 561-569). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>
- Compromisso Todos pela Educação (2006). *Todos pela Educação: Rumo a 2022*. S. local. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>
- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. (2003). *CONTAG 40 anos de lutas ao lado do homem e da mulher do campo*. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/CONTAG-Revista40anos.pdf>
- Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, I (1998). *Compromissos e desafios*. Luziânia-Goiás, Brasil: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo: MST, UnB, CNBB, Unesco. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia_%20I.pdf
- Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, II. (2004). *Declaração final: Por uma Política Pública de Educação do Campo*. Luziânia-Goiás, Brasil: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2 a 6 de agosto. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/014.pdf>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Costa, G. S. (2012). Grupos focais: Um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. *Revista Intercâmbio*, 25, 153-172. São Paulo, Brasil: LAEL/PUCSP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/10138/7618>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. Disponível em: [http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho\[rev_ok\].pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho[rev_ok].pdf)
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. 2ª. ed. Coimbra: Almeida.
- Covolán, F. C., Gonzalez, E. T. Q. (2008, novembro). *Sesmarías, Lei de Terras de 1850 e a cidadania – sistema legal X sistema social*. Trabalho apresentado no XVII Congresso Nacional do CONPEDI, 2008. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Brasília, Brasil. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasil/07_729.pdf
- Cunha, E. (2003). *Os Sertões*. São Paulo, Brasil: Nova Cultural (1ª. ed., 1902).
- D'Agostini, A. (2012). Educação do Campo: Contradições e perspectivas. *Educação (UFSM)*, 37(3), 453-467. Disponível em: periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/4172/3971
- Dallago, C. S. (2010, setembro). *Relações de trabalho e modo de produção capitalista*. Trabalho apresentado no Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca, 2010. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Franca-São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n7/a01.pdf>.
- De Paula, A. P. P. (2005). Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 45 (1), 36-49. Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000100005.pdf
- De Rossi, V. L. (2003). Projetos Político-pedagógicos emancipadores: Histórias ao contrário. *Cad. Cedes*, 23 (61), 318-337. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a05v2361.pdf>
- Demo, P. (1985). *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2ª. ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Demo, P. (2003). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 10ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Devechi, C. P. V., & Trevisan, A. L. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: Positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação* 15, 148-161. Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7330/1/ARTIGO_SobreProximidadeSensoComum.pdf

Di Giorgi, C. *Escola Nova*. São Paulo, Brasil: Ática, 1992.

Dias, C. (2000). Grupo focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10 (2), 1-12. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>

Diniz, N. (2013). Desenvolvimento e estado desenvolvimentista: Tensões e desafios da construção de um novo modelo para o Brasil do século XXI. *Revista de Sociologia Política*. 21 (47), 9-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n47/02.pdf>

Diniz-Pereira, J. E. (2000). *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Editora Autêntica.

Dowbor, L. (1987). Prefácio. In M. Carnoy, *Educação, economia e estado: Base e superestrutura relações mediações* (pp. 5-11). São Paulo-Brasil: Cortez. 3ª. ed. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 13).

Duarte, A. (2010). Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In L. M. Faria Filho, C. V. Nascimento, & M. L. Santos (Eds.), *Reformas educacionais no Brasil: Democratização e qualidade da escola pública* (pp. 161-185). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Mazza Edições.

Duarte, A., & Augusto, M. H. (2007, novembro). *Trabalho docente: Configurações atuais e concepções*. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf

Duarte, M. R. T., & Junqueira, D. S. (2013). A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: O Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União. *Pro-Posições*, 24(2), 165-193. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642634>

Equipe Executiva do ProJovem Campo – Saberes da Terra. (n.d.). *Projovem Campo – Saberes da Terra*. Brasília, Brasil: MEC/SECAD/CGEC. Disponível em: <http://red-ler.org/projovem-campo.pdf>.

- Faoro, R. (2012). *Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro*. 5ª. ed. São Paulo, Brasil: Global. (1ª. edição de 1957).
- Farah, T. (2015, janeiro, 9). Concentração de terra cresce e latifúndios equivalem a quase três estados de Sergipe: Propriedades privadas no país saltaram de 238 milhões para 244 milhões de hectares (Notícia). *Jornal O Globo (On line)*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/concentracao-de-terra-cresce-latifundios-equivalem-quase-tres-estados-de-sergipe-15004053>
- Fernandes, B. M. (2001). A ocupação como forma de acesso à terra. *XXIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos / atas de conferência*, Washington-DC, pp. 1-19. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/fernandes_ocupacao.pdf.
- Fernandes, B. M. (2001). *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus, *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*, (pp. 32-53). Brasília, Brasil: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. (Por Uma Educação do Campo, nº 5).
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus. (Eds.), *Por uma Educação do Campo* (pp. 53-89). Brasília, Brasil: NEAD. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>
- Fernandes, I. L. (2014). A construção de políticas públicas de Educação do Campo através das lutas dos movimentos sociais. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, 4(8), 125-135. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16559/pdf>
- Fernandes, I. L. C., & Alencar, F. A. G. (2011). *A interface do Programa Residência Agrária com a PNATER: Novo campo de ações para a extensão rural*. Trabalho apresentado na V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luiz-Maranhão, Brasil. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/INDICE_AUTOR.htm
- Fernandes, J. A. (2014). *Apontamentos da unidade curricular de Metodologia de Investigação em Educação*. Braga-Portugal: Universidade do Minho (Texto não publicado).
- Ferreira, E. B. (2009). Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: E. B. Ferreira, & D. A. Oliveira (Eds.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 253-270). Belo Horizonte: Autêntica.

- Ferreira, E. B., & Oliveira, D. A. (2009). Apresentação. In E. B. Ferreira, & D. A. Oliveira (Eds.), *Crise da escola e políticas educativas* (7-14). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 239-251. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/04.pdf>
- Ferreira, L. S. (2008). Gestão do pedagógico: De qual pedagógico se fala? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 176-189. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf>
- Ferreira, L. S. (2010). Pedagogia como Ciência da Educação: Retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91, (227), 233-251. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1493/1319>.
- Fonseca, M. (2003). O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: Duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes*, 23 (61), 302-318. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361.pdf>
- Fonseca, M. T. L. (1985). *A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 192 p. (Coleção Educação Popular no 3).
- Fonseca, M., & Oliveira, J. (2011). A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE*, 25(2), 233-246. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21573/vol25n22009.19493>
- Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. (2010). *Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília, Brasil: FONEC, 16 a 17 de agosto. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/59337029/1524916292/name/carta.pdf
- Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. (2011). *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica*. Brasília, Brasil: FONEC, abril. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/subsidio_debate.doc
- França, M. (2014). Sistema federativo e regime de colaboração: O Plano Nacional de Educação demanda e investimentos. *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação / atas de conferência*. Porto, Portugal, pp. 1-17. Disponível em: In: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MagnaFranca_GT5_Integral.pdf
- Franco, M. A. S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas-São Paulo, Brasil: Papirus.

- Freire, A. M. A. (1993). *Analfabetismo no Brasil*. 2^a. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5.^a ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17.^a ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf
- Freitas, G. V. (2015). *Formação em Pedagogia da Alternância: Um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos Monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Campo, não publicada. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-Bahia, Brasil). Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-i-2013>
- Freitas, H. C. A. (2011). Rumos da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85) 35-49. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23(80), 136-167. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>
- Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1203-1230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>
- Freitas, M. T. D. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, (21), 211-259. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>
- Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva*. 5.^a ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Frigotto, G. (2000). *Educação e a crise do capitalismo real*. 4.^a ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Gadotti, M. (1994, setembro). *Pressupostos do projeto pedagógico*. Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Educação para Todos, 1994. Ministério da Educação. Brasília,

Brasil. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>

- Gaiofatto, N. (2002, outubro). *A reforma do Estado e educação no Brasil: Perspectivas presentes na produção acadêmica*. Trabalho apresentado na 25ª. Reunião Anual da Anped, 2002. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt5>
- Gajardo, M. (2012). Reformas educacionais na América Latina: Balanço de uma década. In N. Brooke (Ed.), *Marcos históricos na reforma da educação* (pp. 333-338). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Gandin, D. (2000). *A prática do planejamento participativo*. 8ª. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Gandini, R. P. C, & Riscal, S. A. (2010). A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In D. A. Oliveira, & M. F. F. Rosar, *Política e gestão da educação* (pp. 41-60). Belo Horizonte: Autêntica. 3ª. ed.
- Garcia, L. T. S. (2007). A cultura nas organizações escolares: Proposições, construções e limites. In: A. Cabral Neto, A. M. D. A. Castro, M. França, & M. A. Queiroz (Eds.), *Pontos e contrapontos da política educacional* (pp. 85-113). Brasília: Liber Livro.
- Gatti, B. A., & André, M. E. D. A. (2011). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In W. Weller, N. Pfaff, N. (Eds), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp. 29-38). Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, 2011. 2ª. ed.
- Gauthier, C.; Tardif, M. (2013). *A Pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 2ª ed. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Gehrke, M. (2010). Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. S. G. Miranda, & S. F. Schwendler, *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana – v. I* (pp. 151-175). Curitiba: Ed. UFPR.
- Gisi, M. L., & Eying, A. M. (2008). *As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica*. Revista HISTEDBR, (31), 113-126. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art09_31.pdf
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), 57-63. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>

- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>
- Gomes, A. M. (2011). Políticas públicas, discurso e educação. In: Gomes, A. M. (Org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, São Paulo, Brasil: Mercado de Letras, pp. 19-34.
- Gomes, F. G. (2006). Conflito social e Welfare State: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *RAP*, 40(2), 201-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>
- Gomes, L. (2007). *1808*. São Paulo, Brasil: Editora Planeta do Brasil. 6ª. reimpressão.
- Gomes, M. E. S., & Barbosa, E. F. (1999). A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. *Revista Educativa*, s/n, 1-7. Disponível em: http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf
- Gonçalo, J. E. (2001). *Reforma agrária como política social redistributiva*. Brasília, Brasil: Editora Plano.
- Gonçalves, G. B. B. (2010). Trabalho docente rural. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/219.pdf>
- Gonçalves, G. B. B. (2007). *Trabalho docente na Escola Ativa e na Escuela Nueva: Um estudo comparado da reforma educacional do campo*. Trabalho apresentado no Primer encuentro latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, 2007. SAECE - Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires-Argentina. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/resumo_gustavo.PDF
- Gonçalves, G. B. B., Antunes-Rocha, M. I., & Ribeiro, V. (2015). Programa Escola Ativa: Um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In M. I. Antunes-Rocha, S. A. M. Hage (Eds.), *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 49-60). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).
- Gorostiaga, J. M., & Vieira, L. M. F. (2011). Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990-2010. In: D. A. Oliveira, M. E. Pini, & M. Feldfeber. (Eds.), *Políticas educacionais e trabalho docente* (pp. 63-90). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Sentido e formas de uso. Estoril-Portugal: Principia Editora.

- Guimarães, A. P. (1968). *Quatro séculos de latifúndio*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Guimarães, A. S. (2004). *Racismo e antiracismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Edições 34.
- Hage, S. A. M. (2006, outubro). *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*. Trabalho apresentado na 29ª. Reunião Anual da Anped, 2006. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031-Int.pdf>
- Hage, S. A. M. (2008). A multissérie em pauta: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Trabalho apresentado no Encontro de Planejamento da Rede Pública Estadual da Bahia - Setor Educação do Campo. Salvador-Bahia, Brasil. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf
- Hage, S. A. M. (2011). Por uma escola do campo de qualidade social: Transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. *Em Aberto*, 24 (85), 97-113. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>.
- Hage, S., & Cruz, C. (2017). Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das políticas e práticas em Educação do Campo. *Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento*, 11(1), 173-186. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/raf.v11i1.4684>
- Hermida, J. F. (2012, agosto). *A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): Duas propostas, duas concepções*. Trabalho apresentado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2012. João Pessoa-Paraíba, Brasil. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf
- Holanda, S. B. (2010). *Raízes do Brasil*. 26ª. ed. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Hypólito, Á. M. (2008) Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, 24 (1), 63-78. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165>
- Hypólito, Á. M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 337-1354. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>
- Hypólito, Á. M., Vieira, J. S., & Leite, M. C. L. (2012). Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista e-curriculum*, 8(2), 1-16. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10989/8109>

- Hypólito, Á. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>
- Innocentini, T. C. (2009). *Capitanias Hereditárias: Herança colonial sobre desigualdade e instituições*. (Dissertação de Mestrado em Economia, não publicada. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, Brasil). Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2790/1_63070100009.pdf
- Jacomeli, M. R. M. (2011). As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. *Revista Exitus*, 1, 119-128. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>
- Jeffrey, D. C. (2012). A constituição do gerencialismo na educação brasileira: Implicações na valorização dos profissionais da educação. *Revista Exitus*, 2(2), 51-60. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/103>
- Jesus, J. N. (2011). A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista NERA*, 14(18), 07-20. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334/1325>
- Jesus, S. M. S. (2015). Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: Potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, (55), 167-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00167.pdf>
- Jesus, S. M. S. A., (2004). *Questões paradigmáticas da Educação do Campo no Brasil: Experiência emancipatória em construção*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004. Universidade de Coimbra. Coimbra-Portugal. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/SoniaMeiredeJesus.pdf>
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 10(15), 124-136. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf
- Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma Educação básica do Campo: memória*. Brasília, Brasil: MST; UnB
- Krawczyk, N. R. (2010). Em busca de uma nova governabilidade na educação. In D. A. Oliveira, & M. F. F. Rosar, *Política e gestão da educação* (pp. 61-74). Belo Horizonte: Autêntica.

- Krawczyk, N. (2008). O PDE: Novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, 38, (135), 797-815. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300013&script=sci_abstract&lng=pt
- Lage, A. C. M., & Boehler, M. (2013). Multissérie em questão. In: *Letra A: Jornal do Alfabetizador*. Belo Horizonte, 9(36), 8-11. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013-JLA36.pdf>
- Lamosa, Rodrigo e Loureiro (2014). Agronegócio e educação ambiental: Uma análise crítica. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 22, (83), 533-554. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a11v22n83.pdf>
- Leite, J. L., Silva, L. J., Oliveira, R. M. P., & Stipp, M. A. C. (2012). Reflexões sobre o pesquisador nas trilhas da teoria fundamentada nos dados. *Rev Esc Enferm USP*, 46(3), 772-777. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n3/33.pdf>
- Leite, S. C. (2002). *Escola Rural*. Urbanização e políticas educacionais. 2ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lelis, I. A, Nascimento, M. G. C. A., & Mesquita, S. S. A. (2004, outubro). *O ofício de professora em escolas públicas de alto desempenho no Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado na 27ª. Reunião Anual da Anped, 2004. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/7_o_oficio_de_professora_em_escolas_publicas_de_alto_desempenho_no_rio_de_janeiro.pdf
- Lessard, C. (2006). Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: Comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, 44, 143-163. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a08n44.pdf>
- Libâneo, J. C. (1996). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola. 14ª. ed.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176. Editora da UFPR. Curitiba. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/apedagogiaepedagogos.pdf
- Libâneo, J. C. (2008). Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento da escola. *Revista HISTEDBR*, (32), 168-17. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf

- Libâneo, J. C. (2011). Escola pública brasileira, um sonho frustrado: Falharam as escolas ou as políticas educacionais? In J. C. Libâneo, & M. V. R. Suanno (Eds.), *Didática e escola em uma sociedade complexa* (pp. 75-95). Goiânia-Goiás, Brasil: Publicações CEPED.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. 10ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez (Coleção Docência em Formação).
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, (4), 43-59. Disponível em: <http://www.socialiris.org/imagem/boletim/arq4918475cf312a.pdf>
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Brasil: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.4).
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. 2ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lima, L. C. (2010). Concepções de escola: Por uma hermenêutica organizacional. In L. Lima, (Ed), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia-Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação Teoria e Prática*, 21(38), 1-18 Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL,%20Rio%20Claro.pdf>
- Lima, L. P. F. (2013, junho). *A escola na perspectiva da Educação do Campo e no contexto das lutas dos movimentos sociais*. Trabalho apresentado no II Encontro de Pesquisas Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa-Paraíba, Brasil. Disponível em: <http://educacaodocampopb.xpg.uol.com.br/IIPEPCPB2013/GT%20-%202/1.pdf>
- Lobato, M. (1994). Velha praga. In *Urupês*. São Paulo, Brasil: Brasiliense, p. 159-164.
- Lopes, B. E. M. (2014). Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3(2), 482-492. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30290/16545>
- Lopes, M. O., & Castro, A. M. D. A. (2012). Modernização administrativa: Repercussões na gestão educacional. In A. M. D. A. Castro, & M. França, *Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira* (pp. 31-44). Brasília: Liber Livros.

- Lourenço Filho, M. B. (2001). Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In R. Lourenço Filho (Ed.), *Manoel Bergström Lourenço Filho: A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação* (pp.74-101). Brasília, Brasil: Inep/MEC. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/192>
- Luckesi, C. C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10ª. Ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Luz, N. C. P. (2003). Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira. In: *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 12(19), 61-80. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero19.pdf>
- Machado, E. (2012, julho). *Governo Lula diante do inventário de FHC: Um estudo das políticas educacionais*. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3678b.pdf
- Magalhães Jr., A. G., & Farias, I. M. S. (2007). Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da Primeira Escola Normal Rural do Brasil: A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In F. O. C. Werle (Ed.), *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do educador* (pp. 53-78). Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora INUJUI, 2007.
- Maia, E. M. (1982). Educação rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, 1(9), 27-33, set. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>
- Maia, E. M. (1983). A qualidade do ensino básico na zona rural: Problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. *Cadernos de Pesquisa*, (46), 16-22. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1497/1491>
- Mainardes, J.(2001). A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, 1-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5644/3988> abr. 2011
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

- Malaguti, M. L. (2008). Smith e Hayek, irmanados na defesa das regras do jogo. In M. L. Malaguti, R. A. Carcanholo, & M. D. Carcanholo (Eds.), *Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo* (pp. 59-76). 4ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. In: J. Barroso, & N. Afonso (Eds.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 191-222). Vila Nova de Gaia-Portugal: Fundação Manoel Leão.
- Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997). *1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997. In R. S. Caldart (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, 3(1), 80-81. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In D. A. Oliveira, & A. Duarte (Eds.), *Políticas Públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Fino Traço.
- Martins, Â. M. (2002). *Autonomia da escola: A (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Martins, Â. M. (2010, abril). *Um estudo comparado Brasil-Portugal sobre autonomia escolar*. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 2010. Elvas-Portugal; Cáceres e Mérida-Espanha. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/12.pdf
- Martins, A. S. (2008, outubro). "Todos Pela Educação": O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado na 31ª. Reunião Anual da Anped, 2008. Caxambu-Minas Gerais, Brasil (GT09 - Trabalho e Educação). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>
- Martins, A. S. (2009). A Educação Básica no Século XXI: O projeto do organismo "Todos pela Educação". *Práxis Educativa*, 4(1), 21-28. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>

- Martins, F. (2014). Gerencialismo, controle e administração da escola pública portuguesa: Apontamentos para uma reflexão crítica. *Revista de Educação*, 19(2), 121-132. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2686>
- Martins, F. J. (2009, agosto). *Gestão democrática da escola do campo*. Trabalho apresentado no XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2009. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória-Espírito Santo, Brasil. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/114.pdf
- Martins, J. S. (1986). *Os camponeses e a política no Brasil*. São Paulo, Brasil: Petrópolis: Vozes.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, (118), 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>
- Maués, O. C. (2008, outubro). *A política de educação superior para formação e o trabalho docente: A nova regulação educacional*. Trabalho apresentado na 31ª. Reunião Anual da Anped, 2008. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. (GT-11: Política da Educação Superior). Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-3974-int.pdf>.
- Maués, O. C. (2009). Regulação educacional, formação e trabalho docente. *EAE – Estudos em Avaliação Educacional*, 20(44), 173-192. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040/1999>
- Maués, O. C. (2010). A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, (1), 141-160. Disponível em: http://petropolisambiental.com.br/ea/wp-content/uploads/2017/01/Maués_reconfiguracao_Tr_docente_2010_ART.pdf
- Maués, O. C. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, 34(1), 75-85. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>
- Mazzotti, T. (1998). Estatuto de cientificidade da Pedagogia In S. G. Pimenta (Ed.), *Pedagogia, ciência da educação?* (pp. 13-37). São Paulo-Brasil: Cortez. 2ª. ed.
- Medeiros, S. S., & Rodrigues, M. M. (2014). O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. *Revista Educação em Questão*, 48(34), 216-240. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774>
- Melo, S. D. G. (2010, abril). *Trabalho, resistência e organização dos docentes*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 2010. Rio de Janeiro, Brasil: IUPERJ.

- Disponível em:
<http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4006/Savana%20Diniz%20Gomes%20Melo.pdf?sequence=3>
- Melo, S. D. G., & Oliveira, D. A. (2010). *Transformações no trabalho e na resistência docente: aportes a partir de experiências recentes no Brasil e na Argentina*. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação. Elvas-Portugal; Cárceres; Mérida, Espanha. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/105.pdf>
- Mendes, J. S. R. (2009). Desígnios da Lei de Terras: Imigração, escravidão e propriedade fundiária no Brasil Império. *Caderno CRH*, 22(55), 173-184. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n55/11.pdf>
- Mendes, U. C. (1988). Sesmarias-uma dádiva do rei. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 9(1), 13-21. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/8914/7868>
- Menezes Neto, A. J. (2009). Formação de Professores para Educação do campo: Histórico e projeto político-pedagógico. In: M. I. Antunes-Rocha, & A. A. Martins (Eds.). *Educação do campo: Desafios para a formação de professores* (pp. 25-38). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1).
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). Verbete: Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola! In *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo, Brasil: Midiamix. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/acorda-brasil-esta-na-hora-da-escola/>>.
- Mennucci, S. (1946). *Discursos e Conferências Ruralistas*. São Paulo: s./e. Disponível em:
<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/sud-mennucci/discursos-e-conferencias-ruralistas.pdf/view>
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Brasil: Boitempo. 80p.
- Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Miguel, M. E. B. (2007). As escolas rurais e a formação de professores: A experiência do Paraná – 1946-1961. In F. O. C. Werle (Ed.), *Educação Rural em perspectiva internacional: Instituições, práticas e formação do educador* (pp. 79-98). Ijuí-Rio Grande do Sul, Brasil: Editora INUJUI.

- Moehlecke, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 461-487. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>
- Molina, M. C. (2015). A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665>.
- Molina, M. C. e Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>
- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, I. (2014). Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3690>
- Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto* 24(85), 17-31. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS)*. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 5).
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2010). Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In C. A. Santos, M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus (Eds.), *Memória e história do Pronera: Contribuições para a Educação do Campo no Brasil* (pp. 29-67). Brasília, Brasil: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>
- Molina, M. C., Esmeraldo, G. G. S. L., Neumann, P. S., & Bergamasco, S. M. P. P. (2009). *Educação do Campo e formação profissional: A experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204236-487363-It_Educao_do_campo_e_for-2702367.pdf
- Moll, J. (1996). *Alfabetização possível: Reinventando o ensinar e o aprender*. 6ª. ed. Porto Alegre, Brasil. Mediação.

- Monarcha, C. (2007). Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In F. O. C. Werle (Ed.), *Educação Rural em perspectiva internacional*. Instituições, práticas e formação do educador (pp. 19-51). Ijuí-Rio Grande do Sul, Brasil: Editora INUJUI.
- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, 16(70), 57-69. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf
- Moreira, A. F. B. & Macedo, E. F. (2001). Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In A. Canen, & A. F. B. Moreira (Eds.), *Ênfases e omissões no currículo* (117-145). Campinas-São Paulo, Brasil: Papirus.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da pesquisa*. Brasília, Brasil: Universidade Católica de Brasília.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso-Portugal: De Facto Editora.
- Morissawa, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Moura, T. V. (2015). Formação de professores, estágio e diversidade: Iniciação à docência nas classes multisseriadas. In I. M. Silva, C. X. Carvalho, & M. J. N. Franco (Eds.), *Educação do Campo e diversidade cultural*. Faces e interfaces (pp. 19-51). Recife-Pernambuco, Brasil: Editora da UFPE, v. 1.
- Moura, T. V., & Santos, F. J. S. (2012). A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, 4(7), 65-86. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>
- Moura, T. V., & Santos, F. J. (2012). A pedagogia das classes multisseriadas: Um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa. In E. C. Souza, (Ed.), *Educação e Ruralidades*. Memórias e narrativas (auto)biográficas (pp. 265-293). Salvador-Bahia, Brasil: EDUFBA.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (1995). *Como fazer a escola que queremos: O planejamento*. (Caderno de Educação MST n. 6). Porto Alegre: Coletivo Nacional de Educação do MST. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(6\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(6).pdf)
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (1996). *Princípios da Educação no MST*. (Caderno de Educação MST n. 8). Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação do

- MST. Disponível em:
[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (1999). O que queremos com as escolas dos assentamentos. (Caderno de Formação n. 18). 3ª. ed. Sem local: Secretaria Nacional do MST: Setor de Educação. Disponível em:
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2018.pdf>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (2001). Escola Itinerante em acampamentos do MST. *Estudos Avançados*, 15(42), 235-240. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a11.pdf>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (2015). Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (2017). *Quem Somos*. (Informação no site do MST). Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>
- Munarim, A. (2011). Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, Brasília, 24(85), 51-63. Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>
- Munarin, A. (2010). Educação do campo. In D. A. Oliveira, A. M. C., & Duarte, L. M. F. Vieira *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=245>
- Nascimento, C. G. (2009). Políticas “públicas” e Educação do Campo: Em busca da cidadania possível? *Travessias*, 3(3), 178-198. Disponível em:
http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf.
- Nascimento, M. I. M.; Collares, S. A. de O. (2005). Análise da eficiência da lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. *Revista HISTEDBR*, (20), 76-85. Disponível em:
http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/691/ARTIGO_AnaliseEficienciaLei.pdf?sequence=1

- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), 1-5. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>
- Neves, L. (2011). A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Perspectiva*, 29 (1), 229-242. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422>
- Neves, L. M. W. (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Brasil: Editora Xamã. 312 p.
- Neves, L. M. W. (2013). *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. Trabalho apresentado na 36ª. Reunião Anual da Anped. Goiânia-Goiás, Brasil. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf
- Newman, J., Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação e Realidade*, 37(2), 353-381. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>
- Novaes, I. L., Fialho, N. H. (2010). Descentralização educacional: Características e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (13), 585-602. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19800/11538>
- Nozoe, N. (2006). Sesmarias e apossamento de terras no Brasil colônia. *Revista Economia*, 7(3), 587-605. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A024.pdf>
- Nunes, C. S. C. N. (2002). Pedagogia das competências e suas implicações para a formação de professores no Brasil: O cenário. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_4_2002.pdf
- Oliveira, A. M. C. S. (2000). *Recôncavo Sul: Terra, homens, economia e poder no Século XIX*. (Dissertação de Mestrado em História, não publicada. Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia, Brasil). Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2000._oliveira_ana_maria_carvalho_dos_santos._reconcavo_sul._terra_homens_economia_e_poder_no_seculo_xix.pdf
- Oliveira, A. U. (2012). *A mundialização da agricultura brasileira*. Trabalho apresentado no XII Coloquio de Geocrítica, 2012. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 7 al 11 mayo. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>

- Oliveira, A. U. (2012). *A mundialização da agricultura brasileira*. Trabalho apresentado no XII Coloquio de Geocrítica, 2012. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 7 al 11 mayo. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>
- Oliveira, C. (2010). A pesquisa sobre municipalização do ensino: Algumas tendências. In D. A. Oliveira, & M. F. F. B. Rosar, *Política e Gestão da Educação* (pp. 75-89). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica.
- Oliveira, C., Arelaro, L., Rosar, M. de F., et al. (1999). *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica.
- Oliveira, D. A. (2000). *Educação básica: Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, 26(92), 753-775. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>
- Oliveira, D. A. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, 28(99), 355-375. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>
- Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, 25(2), 197-209. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>
- Oliveira, D. A. (2009). Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In E. B. Ferreira, & D. A. Oliveira (Eds.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 17-32). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica.
- Oliveira, D. A. (2011). A nova regulação de força no interior da escola: Carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, 27(1), 25-38. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19917>
- Oliveira, D. A. (2011). As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: D. A. Oliveira, & A. Duarte, A. (Ed.), *Políticas Públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 71-89). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Fino Traço.

- Oliveira, D. A., & Feldfeber, M. (2011). Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In D. A. Oliveira, M. E. Pini, & M. Feldfeber. (Eds.), *Políticas educacionais e trabalho docente* (pp. 25-40). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Fino Traço.
- Oliveira, D. A., Jorge, T. A. S., & Silva, C. A. S. (2011, outubro). *Desempenho dos alunos e trabalho docente: Análise conjunta dos dois lados da mesma moeda*. Trabalho apresentado no 35º. Encontro Anual da Anpocs, 2011. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt06-13/891-desempenho-dos-alunos-e-trabalho-docente-analise-conjunta-dos-dois-lados-da-mesma-moeda/file>
- Oliveira, D. A., Pini, M. E., & Feldfeber. (Orgs.). (2011). Políticas educacionais e formas de regulação: Um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In D. A. Oliveira, M. E. Pini, & M. Feldfeber. (Eds.), *Políticas educacionais e trabalho docente* (pp. 11-24). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Fino Traço.
- Oliveira, J. F. (2009). A função social da educação e da escola pública: Tensões, desafios e perspectivas. In E. B. Ferreira, & D. A. Oliveira (Ed.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 237-252). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica.
- Oliveira, J. F., & Fonseca, M. (2005). Educação em tempos de mudança: Reforma do Estado e educação gerenciada. *Impulso*, 16(40), 55-65. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>
- Oliveira, R. R. (2014). Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. *Saúde Soc.*, 23(4), 1198-1208. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n4/0104-1290-sausoc-23-4-1198.pdf>
- Ollaik, L. G., & Ziller, H. M. (2012). Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 38(1) 229-241. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE*, 27(3), 361-588. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26410>
- Paro, V. H. (2012). *Administração escolar: Introdução crítica*. 16ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Partido dos Trabalhadores – PT. (2002). *Uma Escola do tamanho do Brasil: Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>
- Peixoto, A. M. C., & Andrade, T. (2007). A utopia que brota do campo: A Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In F. O. C. Werle (Ed.), *Educação Rural em perspectiva*

- internacional: Instituições, práticas e formação do educador* (pp. 99-129). Ijuí-Rio Grande do Sul, Brasil: Editora INUJUI.
- Peña, C. R., Pinheiro, D. S., Albuquerque, P. H. M., & Fernandes, L. M. (2015). A eficácia das transferências de renda: As tendências da desigualdade antes e depois do Programa Bolsa Família. *Rev. Adm. Pública*, 49(4), 889-913. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v49n4/0034-7612-rap-49-04-00889.pdf>
- Pereira, L. M. P. (2011). Reflexões acerca da distribuição de terras no período colonial brasileiro: O caso das sesmarias. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300202997_ARQUIVO_TextoCompleto.pdf
- Pereira, S. M. (2009). Educação básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. *Cadernos de Pesquisa*, Pelotas: UFPEL, ano 18, n. 33, p. 57-79, maio/agosto. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1650/1533>
- Peroni, V. M. V. (2000). O Estado brasileiro e a política educacional dos Anos 90. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Anped, 2000. Caxambu-Minas Gerais, Brasil. *Anuário do GT Estado e Política Educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação / atas de conferência*, Goiânia-Goiás, Brasil, 1, pp. 51-68. Disponível em; http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_07.pdf
- Peroni, V. M. V. (2009). A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In S. Vior, M. R. Misuraca, & S. M. M. Rocha. (Ed.), *Formación de docentes: Que cambió después de los '90 em las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 47-71). Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Peroni, V. M. V. (2009). *Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. Trabalho apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil: ULBRA.
- Peroni, V. M. V. (2010). Redefinições no papel do Estado: Parcerias público/privadas e a gestão da educação. *Congresso Ibero-Brasileiro / atas de conferência, São Paulo, Brasil*, 1, 1-17. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>
- Peroni, V. M. V., & Caetano, M. R. (2012). Redefinições no papel do estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as Parcerias Público-Privada na educação. *Revista da FAEBA* -

- Educação e Contemporaneidade*, 21(38), 57-67. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/497>
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* (PDF). São Paulo, Brasil: Editora UNESP; Cultura Acadêmica. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>
- Pierobon, J. R. D., & Muranaka, M. A. S. (2013). *Educação do campo no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020: Dos anseios da Conae aos limites do Projeto de Lei nº 8035/2010*. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, Unesp, São Carlos-São Paulo. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/.../educacao-do-campo...educacao-pne.../file.
- Pimenta, C. C. (1998). A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*, 32(5), 173-199. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/7762/6355>
- Pimenta, S. G. (Org.). (1998). *Pedagogia, ciência da educação?* 2ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pinto, G. A. (2013). *A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, fordismo e toyotismo*. 3ª. ed. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Pires, V. (2005). *Economia da educação: Para além do capital humano*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Prado, A. A. (1995). Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos sociedade e agricultura*, (4), 5-27. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/55/56>
- Queiroz, J. B. P. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista NERA*, 18(14), 37-46. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347>
- Queiroz, M. A. (2004). EDURURAL/NE: Estratégia política de educação para o nordeste. In A. Cabral Neto (Ed.), *Política educacional: Desafios e tendências* (pp. 144-177). Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil: Sulina.
- Ramal, C. T. (2011). *O Ruralismo Pedagógico no Brasil: Revisitando a história da educação rural*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf
- Ramos, A. L. (1997). Acumulação flexível & Direito do Trabalho. *Revista de Ciências Humanas*, 15(22), 76-89. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23488>

- Reis, T., & Moreno, A. C. (2015, agosto, 15). *Brasil urbano x Brasil rural (cap. 2)*. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>
- Rezende, S. (1997). *Guerra de Canudos*. (Filme-documentário).
- Ribeiro, C. R., & Pinto Junior, A. A. (2009). A representação social da criança hospitalizada: Um estudo por meio do procedimento de desenho-estória com tema. *Revista da SBPH, 12*(1), 31-56. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582009000100004&lng=pt&tlng=pt
- Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo. *Educação e Pesquisa, 34*(1), 27-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>
- Ribeiro, M. (2011). Educação do Campo e Escola Ativa: Contradições na política educacional no Brasil. *Educação em Revista, 12*(2), 23-40. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2485/2022>
- Ribeiro, M. (2015). Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural. *Educação e Pesquisa, (41)*, 79-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-1517-97022014111587.pdf>
- Ribeiro, M. L. S. (1988). *História da educação brasileira: A organização escolar*. 8ª edição. São Paulo, Brasil: Cortez : Autores Associados.
- Rocha, R. S. e Celestino, V. S. (2010, julho). História da ocupação territorial do Brasil. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação, 2010, Recife-Pernambuco, Brasil. Disponível em : https://www.ufpe.br/cgtg/SIMGEOIII/IIISIMGEO_CD/artigos/Cad_Geod_Agrim/Cadastro/A_87.pdf.
- Sá Barretto, E. S. (1983). Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: Um estudo de caso no sertão do Piauí. *Caderno de Pesquisa, (46)*, 29-43. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1498>
- Sá, E. F., & da Silva, M. O. (2013). O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 11*(23), 61-83. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439>
- Sá, R. A. (2008). Pedagogia e complexidade: Diálogos preliminares. *Educar, (32)*, 57-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a06>

- Sant'Anna, P. A., & Costa Marques, L. O. (2015). Pibid Diversidade e a formação de educadores do campo. *Educação & Realidade*, 40(3), 725-744. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/3172/Resumenes/Resumo_317239877006_5.pdf
- Santos, A. R. (2013). *Ocupar, resistir e produzir, também na Educação: O MST e aburocracia estatal – negação e consenso*. Jundiá-São Paulo, Brasil: Paco Editorial
- Santos, C. E. F. (2013). *O aprender a aprender na formação de professores do campo*. Campinas-SP: Autores Associados; Vitória da Conquista-Bahia, Brasil A: Edições UESB.
- Santos, F. J. S. (2006). Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”: O/a aluno/a da roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola. (Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada. Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia, Brasil). Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/fabio_josue_souza_dos%20santos.pdf
- Santos, F. J. S. (2015). *Docência e memória: Narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*. (Tese de Doutorado em Educação, não publicada. Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia, Brasil). Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>
- Santos, F. J. S., & Moura, T. V. (2009, julho). A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais. Trabalho apresentado no 19º. Epenn - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste / *atas de conferência*, João Pessoa-Paraíba, Brasil.
- Santos, F. J. S., & Moura, T. V. (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: Problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In M. I. Antunes-Rocha, & S. M. Hage. (Eds.), *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 35-48). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).
- Sarmiento, T. (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada / Teacher training for a humane society. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 285-297. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3679>
- Sarmiento, T. (2014). Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(3), 237-348. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n3a2361>

- Saviani, D. (2004). Educação e colonização: As idéias pedagógicas no Brasil. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Eds.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I – Séculos XVI e XVIII* (p. 121-130). Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1231-1255. Disponível em: <http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/a2728100.pdf>
- Schneider, M. P., & Nardi, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 7-28. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37431490002/>
- Schneider, M., & Nardi, E. (2013). O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, 29(1), 27-44. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42819>
- Schneider, M., Nardi, E.L., & Durlin, Z. (2012). O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 303-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>
- Schneider, M., Nardi, E.L. (2012). Políticas de accountability na educação básica e as implicações no trabalho docente. Trabalho apresentado no IX Seminário da Rede ESTRADO / atas de conferência, Universidade de Valparaíso-Chile. Disponível em: http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/trab._docente.pdf
- Schulz, T. W. (2012). Investimento em capital humano. In N. Brooke (Ed.). *Marcos históricos na reforma da educação* (pp. 61-63). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Fino Traço.
- Secretaria Municipal de Educação [do município pesquisado]. (2011). *Compromisso de Gestão entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola: Ano 2011*. [Município pesquisado]: Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.amargosa.ba.io.org.br/diarioOficial/download/19/783/0>
- Secretaria Municipal de Educação [do município pesquisado]. (2015). *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. (Município pesquisado): Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.amargosa.ba.io.org.br/diarioOficial/download/19/783/0>
- Secretaria Municipal de Educação [do município pesquisado]. (2016). *Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município* [pesquisado]. Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.amargosa.ba.io.org.br/diarioOficial/download/19/783/0>

- Secretaria Municipal de Educação de [município pesquisado]. (2012). *Ação em muitas mãos na construção de uma Educação Integral do Campo na Escola Municipal [T]*. Prefeitura Municipal.
- Secretaria Municipal de Educação de [município pesquisado]. (2012). Projeto Político-Pedagógico do Núcleo Escolar Estudado (2012). Município de [T]. Prefeitura Municipal.
- Secreto, M. V. (2007). Legislação sobre terras no Brasil dos oitocentos: Definindo a propriedade. *Raízes*, 26(1-2), 10-20. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_185.pdf
- Serra, C. A. T. (2003). Considerações acerca da evolução da propriedade da terra rural no Brasil. *Revista de Comunicação, Cultura e Política*. 4(7), 231-238. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu-n7-Serra.pdf>
- Shiroma, E. O, & Evangelista, O. (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, 22(2), 525-545. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9665/8886>
- Shiroma, E. O, & Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, 29 (1), 127-160. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>
- Shiroma, E. O, Garcia, R. M. C., & Campos, R. F. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: Uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In S. Ball, & J. Mainardes, J. (Ed.), *Políticas Educacionais: Questões e dilemas* (pp. 222-247). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Shiroma, E. O. (2004). Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho & Educação*, 13(2), 113-125. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7327>
- Silva Jr., J. R. (2002). *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo, Brasil: Xamã.
- Silva, C., & Lima, M. M. A. (2015). Educação do Campo: O descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, 5(11), 241-254. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/22657/pdf>
- Silva, E. G., & Lages, I. L. P. (2011). Os novos modos de regulação e suas implicações no trabalho docente. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro, 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, Brasil. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0159.pdf>

- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* [PDF]. 4^a. ed. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>
- Silva, F. A. (2000). *História do Brasil*. São Paulo, Brasil: Editora Moderna.
- Silva, I. G. (2004). A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: Processos e contradições. *Lutas Sociais*, (7), 81-94. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf
- Silva, I. M. S., Oliveira, C. M., Moura, K. L., & Souza, T. G. (2012). *Escola Itinerante: Uma análise para além da sala de aula*. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul). Caxias do Sul-Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1383/82>
- Silva, J. R. S., & Assis, S. M. B. (2010). Grupo focal e análise do conteúdo como estratégia metodológica clínica qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1), 146-152. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/caderno10/62118_16.pdf
- Silva, M. A. (2003). Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. Cedes*, 23 (61), 283-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>
- Silva, M. E. P. (2004). *A função docente: Perspectivas na nova sociabilidade do capital*. Trabalho apresentado na 27^a. Reunião Anual da Anped, Caxambu-Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t0911.pdf>
- Silva, M. O., Pinheiro, M. A. E., Rezende, K. V. L., Bispo, V. C. S., & Borges, N. S. (2011). *A Educação Rural e o ideário dos ruralistas pedagógicos*. Trabalho apresentado na X Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-Bahia, Brasil. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/Pt09AuJK.pdf
- Silva, M. R. (2008). *Currículo e competências: A formação administrada*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Silva, M. S. (2004). *Educação do Campo e Desenvolvimento: Uma relação construída ao longo da história*. S. local. Disponível em:

<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>.

- Silva, M. S. (2006). Da raiz à flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In M. C. Molina (Ed.), *Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão* (pp. 60-93). Brasília, Brasil: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>
- Silva, R. N., Davis, C., Espósito, Y. L., & Mello, G. N. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Caderno de Pesquisa*, (84), 5-16. Disponível em: <file:///H:/Nabauber%20de%20Melo.pdf>
- Siss, A. (1999). A Educação e os afro-brasileiros: Algumas considerações. In M. A. R. Gonçalves (Ed.). *Educação e Cultura, pensando em cidadania* (pp. 61-86). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Quartet.
- Skidmore, T. E. (1974). *Preto no branco: Raça e racionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2013). Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 492-517. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/07.pdf>
- Sobreira, M. F. C., & Silva, L. H. D. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, 8 (2), 212-227. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915/336>
- Sousa Santos, B. S. (2005). A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (72), 7-44. Disponível em: <http://rccs.revues.org/979>
- Souza, A. L. L. (2010). Estado e educação pública: Tendências administrativas e de gestão In D. A. Oliveira (Ed.), *Política e gestão da educação* (p. 91-105). Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica. 3ª. ed.
- Souza, C. (2002). Políticas públicas: Conceitos, tipologias e subáreas. (2002). Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>

- Souza, C. (2003). Políticas públicas: Questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, 16(39), 11-24. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>
- Souza, D. B., & Faria, L. C. M. (2004). Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(45), 925-944. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>
- Souza, J. N., & Cabral Neto, A. (2004). Proposta Pedagógica adaptada ao meio rural: Educação das populações rurais como prioridade. In A. Cabral Neto (Ed.), *Política educacional: Desafios e tendências* (pp. 178-213). Porto Alegre-Rio Grande do Sul, Brasil: Sulina.
- Souza, S. Z. L., & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(84), 873-895. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>
- Speyer, A. M. (1983). *Educação e Campesinato*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. 3ª.ed. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stédile, J. P. (1998). *Questão agrária no Brasil*. São Paulo, Brasil: Atual.
- Stédile, J. P. (2011). Introdução. In J. P. Stédile, *A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960* (pp. 15-31). 2ª. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20questao%20agraria%20no%20Brasil%20Vol%201.pdf>
- Taffarel, C. Z., & Munarim, A. (2015). Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: O crime continua. *Pedagógica – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unichapeocó*, 17(35), 41-51. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053/1741>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª ed. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes. 6ª. ed
- Tavares, L. H. (2008). *História da Bahia*. 11ª. ed. São Paulo, Brasil: UNESP; Salvador, Brasil: EDUFBA.

- Teixeira, E. C. (2002). O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade. In Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia – AATR (Ed.), *Políticas Públicas - O Papel das Políticas Públicas* (pp. 1-11). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Brasil: Relume-Dumará: Fundação Ford.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal: Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília, Brasil: Líber Livro.
- Teodoro, A. (2012). Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In A. Teodoro, & E. Jezine (Eds.), *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: Indicadores e comparações internacionais* (pp. 17-34). Brasília-Brasil: Líber Livro.
- Tiggemann, I. (2010). Do regime seriado para a organização em ciclos: Mais do mesmo. *Educação Unisinos*, 14 (1), 27-34. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/149/31>
- Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: Conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>
- Triches, J. (2011). As Diretrizes do curso de Pedagogia: Aproximações com as diretrizes educacionais de Organizações Multilaterais. Trabalho apresentado na X Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil / *atas de conferência*, Vitória da Conquista-Bahia; Campinas-São Paulo, Brasil, 10ª. ed., pp. 1-25. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/o2vhBdS7.doc
- Tude, J. M. (2010). Conceitos gerais de políticas públicas. In J. M. Tude, D. Ferro, & F. Santana (Eds.), *Políticas Públicas*, (pp. 10-35. Curitiba, Brasil: IESDE Brasil S.A. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24132.pdf>
- Tumulo, P. S. (2005). O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: Uma articulação possível. *Educação & Sociedade*, 26(90), 239-265. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>
- Vasconcellos, C. S. (1999). *Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo, Brasil: Libertad.

- Vasconcellos, C. S. (2002). *Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, Brasil: Libertad.
- Vasques, M. H. B., & Palipério, F. C. M. C. (2004). Educação: Pluralidade, ética e competência na formação profissionalizante continuada dos educadores. *Videtur*, 7, 51-56 São Paulo, USP. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdletras7/monica.htm>
- Veiga, I. P. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: Uma ação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, 23 (61), 267-281. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>
- Veiga, I. P. (org.). (1995). *Projeto político-pedagógico da escola*. Uma construção possível. Campinas-São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P., & Fonseca, M. (Eds.). (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas-São Paulo, Brasil: Papirus.
- Veiga, I. P., & Resende, L. M. G (Eds.). (1998). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas-São Paulo: Papirus.
- Vendramini, C. R. (2015). Qual o futuro da escola do campo? *Educação em Revista*, 31(3), 49-69. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300049&script=sci_abstract&tlng=pt
- Vieira, Almir Martins, Mendonça Neto, Octavio Ribeiro de, & Antunes, Maria Thereza Pompa. (2015). Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 743-756. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051679>
- Vigna, M. (2006). *Os Presidentes*. São Paulo, Brasil: Editora Didática Paulista (Coleção Atlas do Estudante).
- Waldow, C. (2014). As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: Reflexões iniciais. Trabalho apresentado na X Reunião Anual da Anped Sul / atas de conferência. Florianópolis, Brasil, ed. 10, pp. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf
- Wambier, L. R. (1988). Regime da lei de terras: aspectos atuais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 9(1), 9-12. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/8913>
- Weller, W. & Pfaff, N. (2011). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

- Werle, F. O. C. (2007). Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: Contexto e funcionamento. In F. O. C. Werle (Ed.), *Educação Rural em perspectiva internacional: Instituições, práticas e formação do educador* (pp. 155-196). Ijuí-Rio Grande do Sul, Brasil: Editora INUJUI.
- Yannoulas, S. C., Souza, C. R. F. D., & Assis, S. G. (2009). Políticas educacionais e o estado avaliador: Uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, 15(2), 55-67. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351/309>
- Zorzo, F. A. (2001). *Ferrovia e rede urbana na Bahia*. Feira de Santana-Bahia, Brasil: UEFS.

ANEXO I

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO – CLASSES SERIADAS



Universidade do Minho



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

Prezado Professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “*A Gestão do Trabalho Pedagógico e autonomia dos professores do campo no contexto das Políticas Educacionais de Regulação*” que tem como objetivo analisar e compreender como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, tem influenciado na gestão do trabalho pedagógico e na autonomia dos professores em sala de aula. A presente pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade do Minho, em Portugal. Neste sentido, gostaria de sua colaboração preenchendo o presente questionário. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Conto com a sua colaboração para a efetivação desta pesquisa! Muito obrigado!

Atenciosamente,

Profa. Terciana Vidal Moura

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

II.

1. Sexo: *a.* () Masculino *b.* () Feminino

2. Idade: _____

Município em que reside: _____

3. Reside: *a.* () Na cidade *b.* () No campo

4. Município em que trabalha: _____

II. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8. Distância aproximada entre sua residência e escola onde trabalha: _____ km

9. Como faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa? _____

10. Tempo total de serviço **em sala de aula**: _____

11. Tempo de serviço em **escola do campo**: _____

12. Tempo de serviço em **classe multisseriada**: _____

13. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência? Preencha o quadro a seguir.

Na cidade	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)
No campo	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)

14. Regime de trabalho atual: Efetiva Contratada Efetiva e contratada Outro

15. Tipo de rede à qual é vinculada, atualmente: Municipal Estadual Particular

16. Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2014...

TURNO	Nome da Escola (ou sigla)	Nível de ensino	Série(s) / Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você atende
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

III. INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nível	Nome do curso	Nome da Instituição (ou sigla)	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Médio			
Graduação			
Graduação			
Pós-Graduação			
Pós-Graduação			

IV. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO NAS ESCOLAS DO CAMPO

19. Descreva **a escola** em que você atua

20. Descreva/caracterize **os alunos** de sua turma.

21. Explícite a **sua rotina** de trabalho na sala de aula.

22. Como é feito o **planejamento** pedagógico? Quem participa? O que é discutido? O tempo destinado a essa ação é suficiente? Por quê?

23. Quando e como é **avaliado** o processo de ensino aprendizagem nessa turma? Quem planeja e realiza esse processo?

24. Como você se sente trabalhando em uma escola do campo? Por que?

30. Qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas escolas do campo?

31. Qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas escolas do campo?

32. Como você vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das escolas do campo?

VI. INFORME SE VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, EM...

33. Educação do Campo.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(am) este(s) curso(s):

34. Classe Multisseriada

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual e descreva como foi este curso:

35. Organização da escolarização em Ciclos.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

36. Outros.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

37. Quais desses Programas, Projetos você já participou?

- () Gestar
- () Pro Letramento
- () PACTO
- () PNAIC
- () Escola Ativa

38. Qual a sua opinião sobre a prova e Provinha Brasil?

39. Qual a sua opinião sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb?

40. Você recebe orientações acerca a prova e Provinha Brasil? Caso afirmativo, como isso acontece e qual o tipo de orientação?

41. Você recebe orientações acerca do IDEB? Caso afirmativo, como isso acontece e qual o tipo de orientação?

42. A prova e Provinha Brasil tem influenciado na gestão do seu trabalho pedagógico? Caso afirmativo, de que forma?

43. A prova e Provinha Brasil tem influenciado na gestão do seu trabalho pedagógico? Caso afirmativo, de que forma?

Muito obrigado!

Profª Terciana Vidal Moura, setembro de 2014

ANEXO II

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO – CLASSES MULTISSERIADAS



Universidade do Minho



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

Prezado Professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “*A Gestão do Trabalho Pedagógico e autonomia dos professores do campo no contexto das Políticas Educacionais de Regulação*” que tem como objetivo analisar e compreender como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, tem influenciado na gestão do trabalho pedagógico e na autonomia dos professores em sala de aula. A presente pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade do Minho, em Portugal. Neste sentido, gostaria de sua colaboração preenchendo o presente questionário. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Conto com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigado!

Atenciosamente,

Profa. Terciana Vidal Moura

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: *a.* () Masculino *b.* () Feminino

2. _____

Idade:

Município em que reside: _____

3. Reside: *a.*() Na cidade *b.*() No campo

4. Município em que trabalha: _____

II. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8. Distância aproximada entre sua residência e escola onde trabalha: _____ km

9. Como faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa?

10. Tempo total de serviço **em sala de aula**: _____

11. Tempo de serviço em **escola do campo**: _____

12. Tempo de serviço em **classe multisseriada**: _____

13. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência?
Preencha o quadro a seguir.

Na cidade	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)
No campo	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)

14. Regime de trabalho atual: Efetiva Contratada Efetiva e contratada Outro

15. Tipo de rede à qual é vinculada, atualmente: Municipal Estadual Particular

16. Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2014...

TURNO	Nome da Escola (ou sigla)	Nível de ensino	Série(s) / Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você atende
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

III. INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nível	Nome do curso	Nome da Instituição (ou sigla)	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Médio			
Graduação			
Graduação			
Pós-Graduação			
Pós-Graduação			

IV. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM A TURMA MULTISSERIADA QUE VOCÊ LECIONA

19. Descreva **a escola** em que você atua com turma multisserida

20. Descreva/caracterize **osalunos** de sua turma multisseriada.

21. Explícite a **sua rotina** de trabalho na sala de aula multisseriada.

22. Como é feito o **planejamento** pedagógico? Quem participa? O que é discutido? O tempo destinado a essa ação é suficiente? Por quê?

23. Quando e como é **avaliado** o processo de ensino aprendizagem nessa turma? Quem planeja e realiza esse processo?

24. Como você se sente trabalhando em uma classe multisseriada? Por quê?

25. Como você **administra o tempo** de 4h de aula para atender as diferentes “séries”?

26. Qual a estratégia que você utiliza para ensinar diferentes conteúdos em diferentes “séries”?

27. Quais as estratégias que você utiliza cotidianamente para que o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas consiga atingir os objetivos traçados em torno da aprendizagem dos alunos?

28. Na sua opinião, **existe(m) fator(es) que influencia(m) na boa ou má qualidade** do trabalho em classes multisseriadas? Descreva sobre isso.

29. Em sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?

30. Qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?

31. Qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?

32. Como você vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das classes multisseriadas?

37. Qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas escolas do campo?

38. Como você vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das escolas do campo?

VI. INFORME SE VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, EM...

39. Educação do Campo.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(am) este(s) curso(s):

40. Classe Multisseriada

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual e descreva como foi este curso:

41. Organização da escolarização em Ciclos.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

42. Outros.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

43. Qual a sua opinião sobre a prova e Provinha Brasil?

44. Qual a sua opinião sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb?

45. Você recebe orientações acerca a prova e Provinha Brasil? Caso afirmativo, como isso acontece e qual o tipo de orientação?

46. Você recebe orientações acerca do IDEB? Caso afirmativo, como isso acontece e qual o tipo de orientação?

47.A prova e provinha Brasil tem influenciado na gestão do eu trabalho pedagógico? Caso afirmativo, de que forma?

48.A prova e provinha Brasil tem influenciado na gestão do eu trabalho pedagógico? Caso afirmativo, de que forma?

—

Muito obrigado!
Prof^a.Terciana Vidal Moura, setembro de 2014

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES



Universidade do Minho



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

CATEGORIA HISTÓRIA DE VIDA

Fale sobre sua trajetória profissional?

CATEGORIA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O que é ser professor da educação do campo?

Para você qual o perfil (desejável e real?) do professor que atua nas escolas do campo?

Como você vê o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atua nas escolas do campo aqui no seu município? E no seu Núcleo?

CATEGORIA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico - PPP? Como ele foi construído? Quem participou de sua construção?

Como foi o processo de elaboração?

Qual foi o papel do professor no processo de elaboração do PPP?

O PPP da escola tem sido utilizado para orientar a gestão do trabalho pedagógico na escola? Caso afirmativo, de que forma? Caso negativo, por que não?

O PPP da escola tem servido de referencial na gestão do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula? Porquê?

Quem define o currículo das escolas?

Quem construiu a matriz de descritores (competências e habilidades) utilizados como parâmetro do que tem que ser ensinado pelos professores e do que tem ser aprendido pelos alunos?

Como se dá a organização do trabalho pedagógico das escolas de sua atuação?

Qual tem sido o papel da Secretaria Municipal de Educação na Gestão e planejamento do trabalho pedagógico de sua escola?

Qual tem sido o papel do Diretor do Núcleo na gestão e planejamento do trabalho pedagógico de sua escola?

Qual tem sido o papel do coordenador pedagógico na gestão e planejamento do trabalho pedagógico de sua escola?

Quem faz a gestão do trabalho pedagógico das escolas do campo no seu município?

Como é realizado o planejamento pedagógico de sua escola?

Como é planejando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas?

Qual o papel do professor no **processo gestão do trabalho pedagógico** a ser realizado nas escolas? O que acha disso?

Qual é a atuação do professor **no planejamento do trabalho pedagógico** a ser realizado nas escolas? O que acha disso?

CATEGORIA POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO

Existem programas, projetos do Governo Federal na sua escola? Caso afirmativo qual (is)?

Existem programas, projetos do Estado na sua escola? Caso afirmativo qual(is)?

Existem programas, projetos do Município na sua escola? Caso afirmativo qual(is)?

Qual a sua opinião sobre a política de avaliação externa do Governo Federal como IDEB, a Provinha e Prova Brasil?

A sua escola realiza a provinha e a prova Brasil?

Vocês fazem prova ou provinha Brasil?

Existe alguma orientação para a execução dessa política no cotidiano da sala de aula?

A prova e provinha Brasil tem impactado na gestão do seu trabalho pedagógico? Caso afirmativo, de que forma?

Existe algum tipo de orientação por parte da Secretaria de Educação, da Direção da escola e da Coordenação para atender as médias do IDEB?

Tem alguma orientação por parte da gestão da educação municipal e da escola para atender as médias do IDEB? Caso afirmativo, como tem sido essa orientação?

O IDEB tem impactado/influenciado **na gestão do seu trabalho pedagógico**? Caso afirmativo, de que forma?

A lógica dessas políticas tem impactado/influenciado **na organização do trabalho pedagógico de sua sala de aula**? Caso afirmativo, como ela se dá?

Em sua opinião, o IDEB, da Prova Brasil e da Provinha Brasil **exerce alguma influencia na dinâmica curricular da escola**?

Em sua opinião o que faz os professores seguirem a lógica dos programas oficiais?

Para você qual a concepção que os professores do seu Núcleo tem sobre essas políticas educacionais?

Você observa algum posicionamento crítico frente a elas?

Existe alguma resistência por parte dos professores em seguirem sua lógica?

Na sua opinião essas políticas educacionais de regulação tem afetado no que se refere à sobrecarga do trabalho do professor?

Na sua opinião quais as implicações dessas políticas de regulação na consolidação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo nas escolas?

CATEGORIA AUTONOMIA DOCENTE

Defina o que caracteriza a autonomia do professor?

Qual o seu conceito de autonomia docente?

Quando você sente que está exercendo sua autonomia docente?

Para você qual as políticas educacionais como IDEB, Prova e Provinha Brasil tem alguma influencia sobre a autonomia do professores quanto a gestão do trabalho pedagógico a ser realizado em sala?

Você já sentiu alguma vez que sua autonomia docente foi afetada por essas políticas? Justifique sua resposta?

No contexto de regulação dessas políticas você tem alguma atitude para fazer com que a sua autonomia enquanto professora na gestão do trabalho pedagógico de sua turma seja respeitada?

Relata alguma situação que sua autonomia foi afetada por essas políticas?

Relate alguma situação você teve que defender sua autonomia docente frente as inferências dessas políticas?

Para você como o professor pode construir práticas pedagógicas mais autônomas no contexto dessas políticas de regulação do trabalho pedagógico?

ANEXO IV



Universidade do Minho



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Doutoranda: Terciana Vidal Moura

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira

Título da pesquisa: Gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação



CATEGORIA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- a) O que é Educação do Campo?
- b) Qual o perfil do professor para atuar na educação do campo?
- c) O que confere a identidade da Escola do Campo?
- d) Por que muitos afirmam que a construção do Projeto da Educação do Campo, ainda representa um desafio na maioria dos municípios brasileiros.
- e) Que tipo de sociedade o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo almeja construir no meio rural ?
- f) Qual o perfil do sujeito a ser formado para viver nesse campo em transformação?

EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

- a) Que conteúdos devem ser priorizados no currículo das escolas com o intuito de promover uma formação crítica dos jovens, comprometida com a construção de políticas de desenvolvimento que fomentem a preservação do patrimônio ambiental e cultural das comunidades rurais e possibilite a melhoria da qualidade de vida?
- b) Quais os desafios colocados aos profissionais da educação do campo devido à necessidade de repensar as práticas educativas e curriculares desenvolvidas nas escolas para atender aos desafios conjunturais vivenciados pelos camponeses.
- c) Como a escola de vocês tem respondido a esses desafios?
- d) O que tem contribuído para enfrentar esse desafio?
- e) O que tem dificultado o enfrentamento desses desafios?
- f) Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação urbanocêntrico que tem como referência a cidade. Desse modo, o que tem sido feito para mudar essa realidade?
- g) Quais devem ser as concepções políticas e pedagógicas que devem nortear a produção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos do campo na perspectiva do Projeto Político Pedagógico da Educação do campo?
- h) Segundo Elmo de Souza Lima “A construção de propostas curriculares distanciada da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sócio-cultural e econômico”. Qual o seu posicionamento diante da afirmação do autor?

- i) De acordo Elmo de Souza Lima “O trabalho pedagógico das escolas ao partir das experiências organizativas, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais contribui significativamente para o fortalecimento de suas identidades socioculturais, a melhoria da autoestima dos camponeses e a consolidação dos projetos organizativos, bem como, de desenvolvimento sustentável desenvolvidos nessas comunidades”. Com base nesse pensamento o trabalho pedagógico realizado nas escolas que vocês atuam tem possibilitado essa finalidade. Justifique.
- j) Quem é esse professor/educador que atua nas escolas do campo? A sua formação tem dado subsídios para que ele possa construir práticas pedagógicas comprometidas com a construção da cidadania das crianças, jovens, homens e mulheres do campo? Qual o perfil do professor para atuar na escola do campo?

EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO E AUTONOMIA

- a) Qual a sua concepção sobre: IDEB; Prova Brasil; PNAIC?
- b) Qual impacto dessas políticas no trabalho do professor?
- c) Como você avalia essas políticas como propostas para as escolas do campo?
- d) Como instituição social, dentro da conjuntura de ordem neoliberal, a quem tem servido a escola?
- e) Que objetivos e finalidades enquanto organização educativa ela tem buscado?
- f) A quem em servido o projeto de educação do capital e para o capital?
- g) Podemos, dentro dele, pensar num processo de formação de professores e numa prática pedagógica que vise à emancipação dos sujeitos do campo?
- h) Qual o espaço que tem o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no cenário das políticas educacionais de regulação?
- i) Ou melhor, que espaços o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo pode e está construindo no contexto das políticas educacionais de regulação, no cotidiano das escolas do campo?



ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO NÚCLEO 6 DE ESCOLAS DO CAMPO

Analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola investigada a partir das questões abaixo descritas:

1. O que é o Projeto Político Pedagógico;
2. Determinações legais;
3. Paradigma de gestão: Pressupostos teóricos e epistemológicos
4. Processo de construção
5. Elementos que devem ser considerados na sua elaboração (Estrutura)
6. Analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Parceira (apresentação, fundamentação teórica, determinações legais; forma de construção, estrutura; concepção de educação; articulação com o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo; problematização do contexto das classes multisseriadas; proposta pedagógica)
7. Em que medida o PPP analisado se aproxima das questões do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo?
8. Em que medida o PPP analisado se aproxima das questões em torno do contexto das classes multisseriadas?
9. Que questões sobre as políticas educacionais o PPP da escola investigada aborda? E como aborda?
10. Que políticas, programas e projetos estão contidos no PPP da escola?
11. O PPP da escola traz orientações sobre o trabalho docente?
12. O PPP da escola traz orientações quanto a gestão do trabalho pedagógico dos professores?
13. O PPP traz considerações sobre a avaliação externa e o desempenho da escola?