

Esse pacote não nos cabe! Trabalho pedagógico de professores/as de classes multisseriadas no contexto das políticas educacionais de regulação

This package doesn't fit us! Pedagogical work of teachers in multigrade classes in the context of regulatory educational policies

Terciana Vidal Moura

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
Cruz das Almas, BA, Brasil.

Fábio Josué Souza dos Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
Cruz das Almas, BA, Brasil.

Informações do artigo

Recebido em 01/06/2024

Aceito em 03/11/2025

doi>: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p68-102>

Copyright (c) 2025 Terciana Vidal Moura; Fábio Josué Souza dos Santos.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).

Você é livre para:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato.

Adaptar — remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.

Como ser citado (modelo ABNT)

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Esse pacote não nos cabe: Trabalho pedagógico de professores/as de classes multisseriadas no contexto das políticas educacionais de regulação. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v. 51, n. 267, p. 68-102, maio/ago. 2026. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p68-102>

Resumo

Este artigo resulta de um conjunto de pesquisas que vêm sendo realizadas pelo "Observatório da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá-Bahia (Observale)", Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Amargosa, que tomam como foco as escolas de classes multisseriadas. Especificamente, consideramos nosso envolvimento em projetos de pesquisa que problematizam a questão do trabalho docente e as políticas educacionais para as escolas do campo, multisseriadas, sob diferentes ângulos e perspectivas. Ancoradas em estudos que abordam as reformas neoliberais no campo da Educação tais como Afonso (2000), Ball (2011), Barroso (2005) Beech (2009), Hypólito (2010); e em estudos sobre a Educação do Campo (Arroyo, 2007; Caldart, 2004; Molina, 2015; Moura, 2019; Santos e Moura, 2024), e, ainda, em trabalhos sobre as Escolas Multisseriadas (Arroyo, 2012; Hage, 2014; Rolim, 2023; Moura e Santos, 2012), dentre outros, o artigo busca problematizar o trabalho pedagógico dos/as professores/as que atuam nas escolas do campo multisseriadas, no contexto das políticas educacionais de regulação, objetivando estabelecer a relação entre as políticas educacionais conservadoras, gerencialistas, seus mecanismos e dispositivos de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores da multissérie. Os dados emergidos nas pesquisas, aqui sistematizados, evidenciam aspectos importantes sobre a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo multisseriadas, denunciando principalmente o comprometimento da materialização da Educação do Campo no interior das escolas, pela lógica de regulação das escolas através de políticas educacionais gerencialistas, principalmente aquelas relacionados à formação docente, avaliação e currículo.

Palavras-chave: Trabalho docente, Regulação educacional, Escola do campo, Classes multisseriadas, Multisseriação..

Abstract

This article results from a set of studies carried out by the "Observatory of Field Education in the Identity Territories of Recôncavo and Vale do Jiquiriçá-Bahia (Observale)," a Research Group affiliated with the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa Campus, which focus on multigrade schools. Specifically, we consider our involvement in research projects that problematize the issue of teaching work and educational policies for rural multigrade field schools from different angles and perspectives. Grounded in studies addressing neoliberal reforms in Education, such as Afonso (2000), Ball (2011), Barroso (2005), Beech (2009), and Hypólito (2010); in studies on Field Education (Arroyo, 2007; Caldart, 2004; Molina, 2015; Moura, 2019; Santos & Moura, 2024); and in works on Multigrade Schools (Arroyo, 2012; Hage, 2014; Rolim, 2023; Moura & Santos, 2012; Santos, 2015), among others, the article seeks to problematize the pedagogical work of teachers working in multigrade field schools within the context of regulatory educational policies, aiming to establish the relationship between conservative, managerialist educational policies, their mechanisms and regulatory devices in the management of pedagogical work of multigrade teachers. The data emerging from the research, systematized here, reveal important aspects regarding the management of pedagogical work in multigrade field schools, primarily exposing how the materialization of Field Education within schools is compromised by the logic of school regulation through managerialist educational policies, especially those related to teacher training, assessment, and curriculum.

Keywords: Teaching work, Educational regulation, Field school, Multigrade classes, Multigrade organization.

INTRODUÇÃO

Um conjunto de pesquisas realizadas pela autora e pelo autor deste artigo no âmbito do “Observatório da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá-Bahia (Observale)”, Grupo de Pesquisa vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Amargosa, tem procurado problematizar o trabalho docente de professores/as que atuam em escolas multisseriadas do campo, relacionando-o com as políticas educacionais voltadas para tais escolas, sob diferentes ângulos e perspectivas. Entre outras, destacamos os seguintes projetos de pesquisa, cujos dados foram utilizados para a elaboração do presente artigo:

- a) “Os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia”, desenvolvido 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);
- b) “Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil”, projeto desenvolvido entre 2008 e 2012, sob coordenação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através de parceria interinstitucional entre 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);
- c) “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, também coordenado pelo Prof. Elizeu Clementino (UNEB), em parceria entre a UNEB, a UFRB, a Univ. de Paris 13 e a Universidade Católica de Salvador, realizada entre 2013 e 2022, que teve financiamento da Fapesb e do Cnpq;
- d) “Gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação”, desenvolvida entre 2015 e 2019 pela autora deste artigo, que redundou em tese de doutoramento defendida na Universidade do Minho-Portugal e buscou problematizar a influência das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo.

Além das quatro pesquisas acima relacionadas, concluídas, consideramos ainda duas pesquisas em curso, a saber:

- e) “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia”, que contou com financiamento da Fapesb (2016-2018), conta atualmente com financiamento de emenda parlamentar, e tem o objetivo de realizar um levantamento panorâmico acerca da realidade da Educação do Campo nos Territórios do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA;
- f) “Escolas Multisseriadas nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas: entre precarizações, resistências e protagonismos na garantia no direito à educação (REdMulti)”, pesquisa interinstitucional, de abrangência nacional, coordenada pela UFRB, em conjunto com a UFPA, a UFCG, a UFMG, a UFG e a UFSC, financiada pela Secadi/MEC, que tem por objetivo analisar a realidade das escolas multisseriadas no Brasil, buscando evidenciar suas condições materiais de existência, suas resistências e inovações, sistematizando dados, informações, conhecimentos, depoimentos, documentos, etc., em um abrangente relatório, que subsidie a elaboração de políticas públicas que assegurem o direito à educação pública de qualidade aos povos dos territórios do Campo, das Águas e das Florestas.

As seis pesquisas acima elencadas foram evidenciando aspectos importantes sobre a gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo multisseriadas, denunciado principalmente o comprometimento da materialização da Educação do Campo no interior das escolas, pela lógica de regulação das escolas através de políticas educacionais, principalmente aquelas relacionados à formação docente, avaliação e currículo.

Nossa atenção nas pesquisas acima mencionadas, tem procurado compreender como se dá o processo de regulação do trabalho docente, problematizando as múltiplas estratégias promovidas no interior da escola, a partir das “aspirações reguladoras” do Estado Gerencial, principalmente na gestão do trabalho pedagógico dos docentes que atuam em escolas do campo multisseriadas, como essa regulação tem afetado a construção e fortalecimento da Educação do Campo no chão da escola e de que forma os professores que atuam nas referidas escolas se posicionam face aquilo que as políticas de regulação procuram-lhe impor.

Desse modo, o texto busca problematizar o trabalho pedagógico dos/as professores/as que atuam nas escolas do campo multisseriadas, no contexto das políticas educacionais de regulação, objetivando estabelecer a relação entre as políticas educativas conservadoras, gerencialistas, seus mecanismos e dispositivos de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores da multissérie.

AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma novidade que foi se forjando no cenário educacional brasileiro das últimas três décadas, como movimento político-pedagógico, categoria teórica e política pública, numa articulação que envolve os Movimentos Sociais do Campo (MSC), as Universidades e o poder público, buscando enfrentar contextos desfavoráveis, de exclusão, abandono e opressão no campo brasileiro e lutando pelo direito à terra e à Educação.

A entrada Educação do Campo na agenda política educacional do país tem demandando do Estado Brasileiro o seu olhar para os povos do campo, pois protagonizada e construída na luta dos MSC brasileiros, expressa 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 (Santos e Moura, 2024).

Deste modo, 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 e defende a educação como um processo de desenvolvimento integral que contemple as amplas possibilidades de formação dos sujeitos. Por isso, a *Educação do Campo* contrapõe-se à *Educação Rural*, esta entendida como um projeto conservador, pensado pelas elites urbanas para inserir os povos do campo na lógica do desenvolvimento capitalista.

A Educação do Campo institucionaliza-se através de uma nova base legal expressa em inúmeros pareceres, resoluções e decretos que foram sendo produzidos no Brasil sobretudo entre 2001 e 2010, por diversos órgãos e esferas governamentais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) e a Presidência da República (Brasil, 2002, 2008, 2010) incluindo também normativos produzidos por estados e municípios.

A Educação do Campo, ao se nutrir de concepções pedagógicas críticas e emancipatórias, fundadas numa teoria pedagógica gestada no seio dos MSC, fundamenta-se numa epistemologia que se opõe às tendências que têm embalado as políticas

educacionais contemporâneas, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico por estarem alicerçadas na lógica neoliberal.

Para superar o descaso do Estado com a educação dos povos do campo, os MSC foram tecendo, ao longo de sua história, modalidades diferenciadas de educação, procurando construir práticas que estivessem articuladas com os seus interesses, que atendessem às necessidades específicas deste povo; como também, levando o MSC a construir, afirmar e fortalecer uma identidade de escola vinculado às concepções e princípios desse movimento. De acordo com Gehrke (2010, p. 156), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) 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.

A premissa é a construção de uma escola que, a partir de uma pedagogia crítica, vinculada às finalidades do PPP 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. Ademais, a identidade da escola do campo sempre deve ser nutrida e sustentada pelos princípios defendidos pela Educação do Campo, expressos do Decreto Nº 7.352/2010, que vem reforçar a 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” (Brasil, 2010), sempre respeitando a diversidade do campo, propostas pedagógicas que atendam à essa diversidade do campo.

No Brasil, falar em escola do campo exige um tarefa político-pedagógica de pensarmos a realidade das classes multisseriadas, pois elas representam a materialização da escolarização inicial no campo brasileiro. As escolas e turmas multisseriadas caracterizam-se como um tipo de organização do processo educacional que reúne alunos de várias séries/anos/idades numa mesma turma, sob a responsabilidade de um único professor ou professora. Realidade muito comum das escolas localizadas nas pequenas comunidades do campo, elas representam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais, que infelizmente têm negligenciado as suas formas de existência.

No campo brasileiro, uma das formas que a escola tem encontrado para sobreviver e resistir são as classes multisseriadas, que apesar da importância no processo de escolarização dos camponeses, historicamente têm sido socialmente marginalizadas e caracterizadas como prejuízo para a aprendizagem dos estudantes. Essa visão negativa e estereotipada é fruto de uma concepção urbanocêntrica e modernizadora, cuja máxima se traduz na ideia de que os camponeses não precisam de uma boa educação e que as pequenas escolas localizadas no campo, diferentemente das escolas da cidade, são de menor qualidade, desconsiderando “as possibilidades de que os alunos e alunas tenham um saber significativo, fundamental para sua aprendizagem na escola do campo” (Beltrame, 2009).

As classes multisseriadas continuam exercendo papel estratégico na escolarização dos sujeitos do campo, constituindo mais da metade das escolas do campo existentes no país (57,70% em 2024, segundo dados do Censo Escolar do Inep), o que revela a sua importância. Entretanto, a ausência histórica de propostas para atender a realidade destas escolas, aliada aos preconceitos em relação a este tipo de organização escolar e aos discursos de cunho economicista, tem contribuído para o fechamento de muitas destas escolas. A sua extinção é sinônimo da extinção das escolas do campo. Defendemos numa perspectiva dialética, que elas precisam existir. Devem ser afirmadas enquanto possibilidades de escolarização dos sujeitos do campo no lugar em que vivem, mas negadas na sua atual forma precarizada de existência objetiva e material, e por fim, ressignificadas a partir de um processo de transgressão rumo à assunção da identidade de escola defendida pela Educação do Campo (Hage, 2014).

Apesar da sua importância, a representação negativa sobre as classes multisseriadas, tem colocado em dúvida quanto ao seu papel no sentido de deslegitimá-las em termos de sua contribuição no processo de educação/escolarização dos sujeitos do campo, associando-as ao fracasso escolar, ao atraso educacional, e à necessidade de extingui-las como condição para a modernização do sistema educacional (Hage, 2024). De acordo com Arroyo (2015, p. 10), no ideário das pessoas sobre as classes multisseriadas

Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes

multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade.

Infelizmente, no Brasil, a existência material das classes multisseriadas é marcada pela precarização em várias dimensões. 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 e Santos, 2012; Santos e Moura, 2015).

Moura e Santos (2012), ao investigar o trabalho pedagógico no contexto das classes multisseriadas constataram que, além da lógica urbanocêntrica, o currículo e planejamento pedagógico para essas classes têm seguido a lógica da seriação. Os professores revelaram que a 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.

No Brasil, as classes multisseriadas são marcadas por relações de trabalho intensificadas, precarizadas e por políticas públicas compensatórias que não atendem as especificidades da gestão do trabalho pedagógico desse contexto. Infelizmente superar as mazelas e condições precárias nas quais se materializam a multissérie, são uma demanda em nosso país. Por isso, as classes multisseriadas representam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais (Moura e Santos, 2012).

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. A ênfase na meritocracia tem contribuído para justificar o fechamento das escolas, por desconsiderarem a conjuntura desfavorável dessas escolas (infraestrutura precária, professores sem formação adequada, precarização do trabalho, etc). 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: a lógica fundante da sociedade capitalista.

Diante de tudo que foi argumentado aqui, consideramos assim como Maia (2021) que, sendo superada todas as condições que têm levado a precarização do contexto das classes multisseriadas e o caminhar no sentido de elevação dessas classes a assumirem a identidade de escola do campo defendida pelos MSC representaria [...] uma alternativa pedagógica para concretizar o direito à educação da população do campo” (Maia, 2021, p. 196).

Nesse sentido defendemos que esse caminhar precisa começar investigando e compreendendo a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas das escolas do campo, na perspectiva de observar, analisar e tomar como referência pedagógica as estratégias didáticas que eles utilizam para garantir a aprendizagem dos alunos.

Também é preciso reconhecer o trabalho coletivo e a heterogeneidade presente no contexto das classes multisseriadas como elemento positivo na promoção do processo ensino-aprendizagem, pois os professores têm anunciado que a presença de diferentes idades e níveis de ensino favorece o processo de socialização, enriquece a convivência, potencializa o conhecimento individual e grupal e promove uma antecipação das aprendizagens. Desse modo, muitos professores têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica nas classes multisseriadas; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessários.

Assim, o desafio reside em instigar os professores do campo de classes multisseriadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais orientadas pela perspectiva da Educação do Campo e da multisseriação, pois para os sujeitos colaboradores de nossas pesquisas fica evidente que os “pacotes educacionais” delegados pelas políticas públicas educacionais não cabem e não atendem as escolas do campo multisseriadas.

Por isso, a Educação do Campo, por ser protagonizada pelos movimentos sociais, questiona as práticas educativas desenvolvidos em seu nome (Molina e Freitas, 2011), e, ao refutar “os pacotes da reforma” aponta o limite entre seus fundamentos e aqueles que fundamentam as práticas pedagógicas orientadas para o capital, demarcando seu lugar e

papel de resistência às diretrizes neoliberais dos 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 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 da Educação do Campo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

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 municípios da Região Nordeste do Brasil. No município investigado, as escolas do campo estão organizadas por Núcleos Escolares 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 escolares.

Como não trabalhamos com o universo de todas as escolas do campo do município, utilizamos para seleção das escolas investigadas quatro critérios: primeiro, por serem escolas que participaram de pesquisas anteriormente desenvolvidas, mencionadas na introdução deste artigo, já que o nosso foco de investigação emergiu das 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”, e, por fim, porque as escolas deste Núcleo apresentaram bons resultados nas avaliações externas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, e tinham 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, escolhemos uma unidade de análise e um universo mais específica para a investigação mais aprofundada do fenômeno aqui pesquisado, procedendo com o “estudo de caso”.

Participaram da investigação na condição de colaboradores, oito (8) professoras/es do referido Núcleo; dentre elas/es, seis (6) atuavam em classes multisseriadas. Os critérios de escolha deram-se, inicialmente, sob sujeitos considerados “depoentes potenciais”, ou seja, aqueles que pudessem dialogar com as questões e objetivos trazidos pela investigação.

Para obtenção dos dados na investigação, considerando que a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, procuramos recorrer à 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” (Coutinho, 2013, p. 31).

Partindo da premissa da complexidade do fenômeno estudado, recorreremos à uma metodologia mista ou procedimentos multimetodológicos que respondesse a diferentes aspectos da investigação. Assim, 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 e grupo focal. Partindo dessas considerações e objetivando contemplar o caráter multifacetado do fenômeno 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 e ao método de triangulação de dados, buscando assim, garantir, uma maior confiabilidade no estudo.

REFORMA NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRABALHO DOECENTE

As profundas transformações no papel do Estado-Nação a partir de 1970, provocada pela 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, sendo o gerencialismo público, assentado nos princípios da gestão empresarial, um dos principais pontos da reforma. A tese sustentada está na premissa de que é preciso reformar o Estado, pois a ineficiência da gestão estatal demanda para necessidade de reorganização seus processos de gestão. É criar possibilidades que permitam ao Estado maior capacidade administrativa e, conseqüentemente, melhor qualidade e desempenhos dos serviços públicos. Assim, a reforma estatal seria uma das soluções para superar a crise do capitalismo no mundo.

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 internacionais, 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.

Estes atores, 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. Beech (2009) ressalta pontos semelhantes que orientaram a reforma educacional nesses países, assentados nos princípios de, “[...] descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, 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, p. 34).

No Brasil especificamente, a inserção na economia globalizada deu-se de forma subordinada aos países centrais, ampliando a dominação entre centro e periferia. Assim, se introduz no Brasil a reforma de cunho gerencial na administração pública, buscando tornar os serviços públicos mais eficientes e de qualidade. 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”. 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”. 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.

Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, 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.

Essas transformações vão demandar das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e dos sujeitos da educação novas exigências e demandas, principalmente no que tange à gestão dos processos na produção do conhecimento. Consideramos que a reforma de cunho neoliberal e gerencial do Estado Brasileiro impacta de forma substancial no âmbito das políticas educacionais que passa a regular a instituição escolar e seus atores ao atendimento da lógica gerencial, inserido na cultura escolar a lógica do mundo privado.

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 defenderam

como referenciais da reforma, o discurso da qualidade, da autonomia, descentralização e avaliação com foco em resultados.

Ball (2011) pontua 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, os modelos de gestão gerencial e a lógica do quase-mercado tem demandado além da formação de um novo perfil de trabalhador, uma cultura em que o conhecimento é força motriz para o desenvolvimento econômico e para construir padrões de competitividade em escala global.

A reforma administrativa do Estado, assentada principalmente nos princípios de descentralização, gerencialismo, responsabilização, meritocracia e privatização, no campo educacional, ancoram-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 o desempenho de seus “produtos”, conferindo-lhes ou não a qualidade imputada pelos seus indicadores (Afonso, 2000).

Todas essas transformações vêm afetando o campo da educação escolar, impondo mudanças quanto a sua finalidade, valores e práticas. A reestruturação educativa, atrelada aos processos de regulação e subjetivação, tem impactado de forma incisiva, provocando mudanças profundas no trabalho, 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. Nesse sentido, as políticas educacionais têm buscado promover formas de controle da produção do trabalho escolar através da avaliação, currículo, formação, gestão, financiamento e controle da gestão do pedagógico.

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. As transformações provocadas pela globalização, mundialização do capital e as novas formas de produção

capitalista assentadas na acumulação flexível e na economia do conhecimento, imprimem novas configurações às relações de produção, bem como na natureza do trabalho, 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.

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. 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.

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, Vieira e Leite (2012, p. 07) sublinha que o modelo de gestão gerencialista espelha-se nas práticas gerenciais dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho. Para o autor, “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”, principalmente no cotidiano do trabalho em sala de aula, afetando profundamente o trabalho docente.

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 pelos 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. 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 docente está intrinsecamente relacionada às novas formas de controle do capitalismo e do Estado sobre o magistério. Desse modo, a docência é atravessada por várias exigências que têm contribuído para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional. Para Hypólito (2010, p. 1346),

[...] 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.

Bolson (2012), ao pesquisar sobre as práticas de desempoderamento docente da ação na escola, evidenciou que há uma processo de descontextualização 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 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”, conceituando-o como a “ausência ou pouca valorização dos saberes docentes, tendo por consequência a escassez de processos autônomos presentes na realidade escolar” (2012, p. 3).

Bolson (2012) enfatiza ainda que o poder do professor é elemento integrante de sua profissionalidade, autonomia e empoderamento. O conceito do poder do professor está associado à ideia que ele está habilitado 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.

utra questão destacada por ela, refere-se 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.

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 delineia o trabalho docente na atualidade, bem como o enfraquecimento das formas de resistência dos professores frente às determinações dessas políticas. 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. 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.

Oliveira (2011) 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 consequência mais drástica são os efeitos e ameaças à 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, 2011, p. 33-34).

A Educação do Campo tem denunciado o impacto desse modelo de Estado e da lógica neoliberal sobre a Educação do Campo, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais, pois, dentro da nova sociabilidade do capital, o professor tem se tornado protagonista, ao ter seu trabalho altamente subjetivado e conformatado a essa lógica, considerado por Neves (2013), um intelectual a serviço da hegemonia do capital.

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. Ademais, o projeto democrático de

sociedade, do qual a Educação do Campo é uma das expressões, tem assumido o professor como um intelectual comprometido com um projeto de transformação da sociedade. Ferreira (2008), defende que a condição de intelectual exige que o professor se torne 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.

TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO

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, solitário e são submetidos a processos de regulação da gestão do trabalho pedagógico, sobretudo a partir de três mecanismos específicos: as avaliações externas nacionais, o currículo e a formação. Detalharemos estes mecanismos a seguir.

Avaliações externas nacionais. Os dados apontaram que a avaliação externa é uma grande fonte de regulação educacional e que tem influenciado grandemente a gestão do trabalho pedagógico dos professores. Evidenciaram que todos os professores investigados, direta ou indiretamente, são regulados por essa política. Identificamos que os mesmos estão sob a influência das diversas políticas e programas que tem como centralidade as avaliações externas, como a Prova e a Provinha Brasil.

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 os resultados dessas avaliações e, por conseguinte, há uma cobrança muito grande e responsabilização em cima da figura do professor. Destacaram que a Provinha e 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 os professores, a Provinha Brasil é determinante naquilo que vai ser feito na escola. Tecem

críticas em torno das avaliações externas, principalmente pelo seu impacto e estreitamento do currículo centrado em Matemática e Língua Portuguesa.

A professora Violeta, uma de nossas entrevistadas, destaca 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, 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” (Violeta, 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 e 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 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 sinaliza ainda 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 destaco foi a crítica tecida pelos professores investigados à falta de um direcionamento mais específico por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEC) quanto ao processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem no contexto das classes multisseriadas. A coordenadora pedagógica relata que essa tem sido uma preocupação muito grande por parte dos professores, principalmente dos iniciantes, que assumem a docência na multissérie e não conseguem se adaptar à rotina pedagógica desse contexto, o que, conseqüentemente, tem impactado no processos ensino-aprendizagem e nos resultados das avaliações, gerando uma grande preocupação à Coordenação Pedagógica em orientar esses professores a construírem um planejamento que atendam as especificidades do multisseriamento.

A gente está com extrema dificuldade, porque entraram muitos professores novos, de primeira experiência, que estão com “multisseriadão”. 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 Orquídea destaca a dificuldade e o exaustivo trabalho do professor em construir as avaliações para o contexto da multissérie, 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 fazem 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 (multisseriadão), 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.

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 turmas.

Porém, embora exista essa estratégia criada pelos professores, o professor Girassol reclama da falta de autonomia para construir a avaliação da aprendizagem de acordo 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.

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. Também 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”.

Os professores em suas falas também pontuam o peso da cobrança pela performance e produtividade, o que tem gerado o sentimento de culpa, precarização do trabalho docente e adoecimento do professor.

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. 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 (Professora Jasmin, Grupo Focal).

[...] Um dia desses eu me senti mal, numa sexta-feira e fui parar no hospital, com dor da nuca para o braço. Por que eu me senti mal? Porque eu fiquei tensa a manhã inteira. Tem conteúdo para dar, vem miniteste, 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? (Professora Jasmin, Grupo Focal).

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?”. 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?”. Ela: “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. Aí eu “quebrei o pau” umas duas vezes e ela quietou. Aí 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, Grupo Focal).

O professor Girassol também destacou a aplicação de simulados da Prova Brasil em sua sala, de configuração multisseriada, para que a Secretaria de Educação (SEC) pudesse identificar se o desempenho dos seus alunos acompanhava aqueles que eram submetidos à avaliação da Prova Brasil, constituindo-se, assim, numa forma sutil de regular o trabalho pedagógico dos professores das classes multisseriadas à lógica das avaliações externas, mesmo que estas não participem oficialmente dessa política, como revela a fala dos professores:

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. Mas 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).

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. Por isso o Professor Girassol argumentou que,

O Ideb não nos representa... porque o Ideb, quando se trata de escola do campo e 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, Grupo Focal).

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 proposta 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. Todos os 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 têm autonomia para pensar e definir o currículo da escola. Aos professores, cabe seguir o Plano de Curso estabelecido pela SEC. Ao serem indagados sobre o referencial que tem orientado o currículo adotado pelo Secretaria, os professores responderam que 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.

No início do ano letivo recebemos um Plano de Curso da SEC. 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 multisseriados. 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).

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 casar, a gente casa. (Jasmin, entrevista).

A questão do currículo que não atende as especificidades das classes multisseriadas tem contribuído, segundo Hage (2011), para ampliar as desigualdades educacionais dos alunos dessas turmas, ampliando o número de alunos com distorção idade-série, gerando 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 à docência nas classes multisseriadas, tem que intensificar seu trabalho inventando formas alternativas e de adaptação para que os alunos consigam aprender.

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 PPP da Educação do Campo.

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? [...] Por que tem que tirar as disciplinas (História, Ciências) e deixar só Língua Portuguesa, se você pode estar trabalhando leitura e escrita dentro da Ciência, História, Geografia? Então, não tem que, necessariamente, mudar o currículo. Mas aqui foi mudado em função da Prova Brasil (Girassol, entrevista).

Aqui em [município onde foi feito 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).

[...] Aí 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 de a 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, Grupo Focal).

Ratificando as colocações feitas pelo professor Girassol, professora Gerbera destaca que os docentes também buscavam trabalhar a partir dos descritores da Prova Brasil, construindo atividades voltadas para os esses descritores, como demonstra 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).

Outra questão recorrente nas falas dos professores foi a dificuldade de “adaptar” o currículo instituído pela SEC, organizado sob a lógica das competências e habilidades definidas para cada série/ano escolar, ao contexto das classes multisseriadas. Identificamos 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 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, para ajustar os conteúdos à lógica da multisseriação.

Formação. A formação do professor que atua na escola do campo constitui-se numa variável importante para a afirmação ou não do PPP da Educação do Campo, e consequentemente a construção da identidade da escola do campo. Do universo dos oito professores investigados, nenhum deles possuía formação inicial em Educação do Campo. Apenas um professor possuía uma formação mais específica em Educação do Campo em nível de Pós-graduação *lato-sensu*. Quanto à formação continuada, pude evidenciar a regulação para atender aos imperativos das políticas educacionais no contexto das demandas do capital, pois a maioria dos cursos ofertados aos professores estão submetidos à lógica de formação das políticas educacionais de regulação, principalmente pela sua vinculação à lógica das competências e habilidades, a concentração da formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A ausência de formação específica sobre a Educação do

Campo foi apontada pelos professores 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.

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.

Ainda sobre formação, uma questão do questionário aplicado aos professores investigados, fazia referência à formação continuada específica para atuar na Educação do Campo no contexto das classes multisseriadas. As respostas obtidas revelaram que nem todos os professores investigados participaram de cursos de formação continuada voltados para essas especificidades. Quanto à especificação desses cursos, sublinharam as Jornadas Pedagógicas, 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.

Evidenciamos que 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, revelaram que no plano da formação continuada, os professores estão submetidos à lógica de formação das políticas educacionais de regulação, principalmente pela sua vinculação às competências e habilidades, a concentração da formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e sua vinculação às avaliações externas. Quando questionados se políticas de formação continuada dentro da lógica da regulação têm 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).

Evidencia-se também o perigo da 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 pontua De Souza e Fontana (2018, 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.

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, p. 125).

Assim, questionamos o sentido de se pensar a formação para os professores que atuam nas escolas multisseriadas, 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.

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”.

Por isso 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 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 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 PPP 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.

Apesar da densa rotina do professor já descrita anteriormente, marcada pela dificuldade de gestão do pedagógico diante das especificidades da multisserie, que exige uma postura diferenciada, os professores pontuaram em suas falas que gostam de trabalhar com a classes multisseriadas, 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 classes multisseriadas não está na sua configuração heterogênea, e sim na ausência de políticas públicas específicas que atendam a diversidade e especificidades dessas turmas.

A professora Tulipa 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 vêm de cima para baixo, de um currículo escolar que não atende as especificidades da escola do campo e da turma que ela leciona, caracterizada pela presença de pessoas com deficiência e 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, o currículo é imposto – para você pensar nos conteúdos que não falam a realidade campesina, com a diversidade em sala de aula, crianças especiais na sala, níveis de aprendizagem, a gente sabe que são diferentes, e a questão das turmas multisseriadas super lotadas também (Tulipa).

Destacamos aqui também a dificuldade de exercer a docência no contexto das classes multisseriadas 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 multissérie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. 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.

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. 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.

Embora a pesquisa aponte esses limites, também reforça a importância dos espaços 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.

Para Vieira, Mendonça Neto & Antunes (2015, p. 749), os atos de resistência estão mais relacionados à “indisciplina do que com a desobediência explícita”. Assim, considero que as ações docentes destacadas aqui como: utilizar-se do currículo oculto para introduzir 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, constituem ressignificação, resistência às formas de regulação das políticas instituídas pelo poder central, portanto, estratégias que buscam afirmar o *status* da profissionalidade docente, na busca de garantir sua autonomia e superar os limites do controle sobre seu trabalho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, 27(72), pp. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2026.

ARROYO, Miguel. Prefácio: Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 9-14. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2, 1ª. reimp.).

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: Trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. (Tese de Doutorado em Educação). Belém-Pará: Universidade Federal do Pará, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3594/1/Tese_MitoVirtuosidadeAvaliacao.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, 26, (92), pp. 725-751, 2005. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/873/87313714002.pdf

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In.: BALL, Stephen J.; Mainardes, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2011, pp. 21-53.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, 9 (2), pp. 32-50, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/volgiss2articles/beeceh.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BELTRAME, Sônia Aparecida B. A formação dos educadores do campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, 1, pp. 75-91, 2009. Disponível em: http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/a_formao_dos_educadores_do_campo.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

BOLSON, Janaina Boniatti. As miríades possíveis do desempoderamento docente no cotidiano escolar. **Anais**. 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/ganpedsul/paper/view/90/428>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2008). **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Brasília. 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE n. 01/2002**, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2002/rceb001_02.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: Estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, pp. 21-38. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/98-GestaoDoSetorPublico-Estrategia&Estrutura.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, R. C.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 257-265. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CALDART, Roseli. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2004. DOI: [10.22409/tn.2i2.p3644](https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 1 abr. 2026.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, pp. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LJzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt#>. Acesso em: 17 fev. 2026.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2ª. ed. Coimbra-Portugal: Almeida, 2013.

DE SOUZA, Maria Antônia; FONTANA, Maria Iolanda. Formação de professores no contexto da Educação do Campo: problematizando práticas de pesquisa. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 46, pp. 13-27, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/h/article/view/1051>. Acesso em: 17 fev. 2026.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, 13(38), pp. 239-251, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VkfgsBrLZF3kKxDs5K7Pk7y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2026.

FREITAS, Helena Célia de A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, (Educação do Campo), pp. 35-49, abril 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3073/2808>. Acesso em: 17 fev. 2026.

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana** – v. I. Curitiba: Ed. UFPR. 2010, pp. 151-175

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr., pp. 97-113, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>. Acesso em: 17 fev. 2026.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Relatório técnico de pesquisa: Trabalho, Natureza e Cultura como referências para a construção da Escola Pública do Campo na Amazônia**. Bélem-PA: UFPA: GEPERUAZ; CNPQ, 2024. 45 p.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, pp. 1165–1182, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, 31(113), pp. 337-1354, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos S.; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, 8(2), pp. 1-16, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10989>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MAIA, Maria Claudia Zaratini. As escolas multisseriadas como possibilidade de concretização do direito à educação. **Revista Periferia UERJ**, 13(1), pp. 196–216, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55833>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, 51(37), pp. 121-146, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto** 24(85), pp. 17-31, 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. Tese de Doutorado em Ciências da

Educação. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60663?mode=full>

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, nº 7 (2012). Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em: 17 fev. 2026.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais**. 36ª. Reunião Anual da Anped. Goiânia-Goiás, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gto5_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 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, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19917>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica, 2009, pp. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, pp. 55-65, 2005. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/c3d45aea-0ef0-4doe-boeo-373578dec49d/content>. Acesso em: 17 fev. 2026.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: Tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil: Autêntica, 2009, pp. 237-252.

ROLIM, Inaiara Alves. **Classes multisseriadas nas escolas do/no campo de Serra do Ramalho, BA**: desafios e possibilidades da prática docente. Amargosa, BA, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo. Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2023.

SANTOS, Fábio Josué. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 402fl. 2015. Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Salvador-Bahia: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2015. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/3begob33-db28-4360-b96d-a7e9e15e7b98>

SANTOS, Fábio Josué; MOURA, Terciana Vida. Educação do Campo na UFRB: apontamentos sobre uma caminhada (2008-2024). **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9809>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, 22(2), pp. 525-545, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a12.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

VIEIRA, Almir; MENDONÇA NETO, Octavio de; ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Aspectos da resistência na atividade docente. **Educação e Pesquisa**, 41(3), 743-756, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051679>. Acesso em: 17 fev. 2026.

Dados de autoria

Terciana Vidal Moura

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2018). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, professor adjunto 4 da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, professor titular da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, professor adjunto 4 da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e professor adjunto 4 da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, classes multisseriadas, memória, bairro de plataforma e povoamento de salvador e educação. E-mail: tercianavidal@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-7724>.

Fábio Josué Souza dos Santos

Doutor em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Vice-reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), eleito em maio de 2023, nomeado em 17/08/2023 e empossado em 14/09/2023. É Professor Adjunto da UFRB, lotado no Centro de Formação de Professores / Campus Amargosa. É membro do quadro permanente de docentes do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO/UFRB). É docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias do CFP/UFRB, Campus Amargosa. É líder do grupo de pesquisa Observatório da Educação do Campo no Recôncavo Vale do Jiquiriçá-Bahia (OBSERVALE/CFP/UFRB), onde coordena o projeto de pesquisa Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos territórios de identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia, aprovado pela FAPESB. É membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). É membro da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) e também da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). E-mail: fabiosantos@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9480-7619>.