



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MAGNOLIA PEIXOTO QUERINO SANTOS

**PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO: AS
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

**AMARGOSA-BA
2019**

MAGNOLIA PEIXOTO QUERINO SANTOS

**PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO: AS
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Monografia apresentada, como pré-requisito para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Martins de Meireles

**AMARGOSA-BA
2019**

MAGNOLIA PEIXOTO QUERINO SANTOS

**PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO: AS
IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Mariana Martins de Meireles

Mariana Martins de Meireles - Orientadora

Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Maria Eurácia B. de Andrade

Maria Eurácia Barreto de Andrade – Examinador 01

Doutora em Educação - Universidad Americana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Terciana Vidal Moura – Examinador 02

Doutora em Ciências da Educação - Universidade do Minho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

AGRADECIMENTOS

Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente para agradecer àqueles que em momentos difíceis, nos estenderam as mãos e ofereceram amparo. Registro aqui toda gratidão que diariamente sinto, por ter encontrado pessoas que contribuíram significativamente em minha vida.

Agradeço imensamente a *Deus*, por estar sempre presente em minha caminhada, guiando cada passo na concretização desse sonho.

À minha *família* que me apoiou e sempre acreditou em mim durante toda essa caminhada. Agradeço em especial ao meu esposo e a minha filha que jamais me negaram apoio, incentivo e carinho.

À minha *orientadora*, a professora Dra. Mariana Martins de Meireles, por toda atenção e cuidado dedicados a esse trabalho. A Você que é um exemplo de pessoa e professora, uma inspiração que nos motiva a aprender, meus sinceros agradecimentos.

Expresso aqui também um agradecimento cheio de carinho às *amigas*, que são um presente que a vida me deu, Florizete e Elinalva. Vocês tornaram essa caminhada muito mais leve e agradável.

A todos os meus amigos, que, de alguma forma, me apoiaram e acompanharam ao longo destes anos. Em especial dona Carmelita e a professora Conça pelas palavras incentivadoras e de encorajamento que propiciaram essa concretização.

Às *Professores da banca* examinadora: Maria Eurácia Barreto e Terciana Vidal Moura pela disponibilidade em contribuir com a leitura desse trabalho.

As três *professoras colaboradoras*, sem as quais essa pesquisa não seria possível, Obrigada!

MAGNOLIA, Peixoto, Querino, Santos. **Processos de Regulação do Trabalho Docente no Campo: as implicações nas práticas dos professores.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2019, 52 p.

RESUMO

O presente estudo monográfico discute questões relacionadas aos processos de regulação do trabalho docente e as implicações nas práticas pedagógicas de professores da Escola Municipal Júlio Pinheiro dos Santos, localizada em Corta-Mão, zona rural do município de Amargosa. Nesse sentido, tomando essa emblemática realidade, o presente estudo tem por objetivos: 1) Investigar como os processos de regulação do trabalho docente implicam nas práticas pedagógicas de professores inseridos em contextos rurais; 2) Identificar os principais processos de regulação do trabalho docente vivenciados pelos professores de escolas do campo; 3) Compreender como o processo de regulação do trabalho docente orienta as práticas dos professores de escolas do campo e as estratégias e táticas que utilizam para transpor os processos de regulação. Desse modo, essa investigação possui o seguinte problema pesquisa: *Como os processos de regulação do trabalho docente implicam nas práticas pedagógicas de professores inseridos em contextos rurais?* Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida com grupo focal realizado com três professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do campo. Em notas conclusivas o trabalho revelou as impressões das professoras sobre os processos de regulação e as reverberações em suas práticas docentes.

Palavras-chave: Processos de regulação; Trabalho Docente; Escola do Campo

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APRCM	Associação dos Produtores Rurais de Corta-Mão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
USF	Unidade de Saúde da Família

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotos 1 e 2	Grupo Focal.....	18
Fotos 3 e 4	Grupo Focal.....	19
Foto 5	Igreja Senhor do Bomfim em Corta-Mão	20
Fotos 6	Procissão do Padroeiro	20
Foto 7	Escola Júlio Pinheiro dos Santos	22

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Grupo Focal.....	19
Figura 02	Pintura Professora Tereza.....	44
Figura 03	Pintura Professora Delci.....	45
Figura 04	Pintura Professora Lindalva.....	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: primeiras considerações	9
2. CAMINHOS DA PESQUISA: aspectos metodológicos	12
2.1 Abordagens e caminhos metodológicos: algumas escolhas	12
2.2 O Grupo Focal como fonte de dados	17
2.3 O campo da pesquisa e as professoras colaboradoras	21
3. PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO: alguns apontamentos	24
4. PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO: as implicações na prática.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
Apêndices.....	51

INTRODUÇÃO: primeiras considerações

O presente estudo monográfico discute questões relacionadas aos processos de regulação do trabalho docente e as implicações nas práticas pedagógicas de professores da Escola Municipal Júlio Pinheiro dos Santos, localizada em Corta-Mão, zona rural do município de Amargosa.

As políticas educacionais controlam por meio dos currículos as ações da escola e em especial do professor, com medidas de intervenção, objetivando a qualidade da educação de forma igualitária, preocupando-se com o desempenho escolar e não necessariamente com o processo de aprendizagem. A regulação educativa é à maneira do governo regular as escolas de forma homogeneizada estabelecendo regras para que estas funcionem de acordo as definições do estado. O papel do professor desempenhado no processo educativo está subjugado às exigências desse controle, implicando diretamente no trabalho desenvolvido diariamente pelos professores.

Tais formas de controle se revelam de diferentes modos, podemos citar o currículo e o planejamento escolar. No que se refere à organização do currículo, esta, tornou-se necessária para uma padronização do conhecimento, onde os conteúdos ensinados são sistematizados de modo semelhante. De certo modo, o planejamento é o fruto de um currículo que é uma forma de expressão de poder, onde o “estado” manda e os docentes executam. O planejamento educacional permite um controle por parte do governo sobre a educação, regulando os conhecimentos e conteúdo a serem ministrados em aulas, ou seja, regulando o trabalho do professor. Assim sendo, desconsidera singularidades existentes nas comunidades rurais, já que os processos de regulação do trabalho docente têm construído formas homogêneas de pensar a educação nesses contextos, geralmente ancorados em um paradigma urbanocêntrico de ensino.

Nesse sentido, tomando essa emblemática realidade, o presente estudo tem por objetivos:

- 1) Investigar como os processos de regulação do trabalho docente implicam nas práticas pedagógicas de professores inseridos em contextos rurais;
- 2) Identificar os principais processos de regulação do trabalho docente vivenciados pelos professores de escolas do campo;
- 3) Compreender como o processo de regulação do trabalho docente orienta as

práticas dos professores de escolas do campo e as estratégias e táticas que utilizam para transpor os processos de regulação. Desse modo, essa investigação possui o seguinte problema pesquisa: *Como os processos de regulação do trabalho docente implicam nas práticas pedagógicas de professores inseridos em contextos rurais?*

Cabe ressaltar que, o interesse em pesquisar essa temática justifica-se inicialmente ser oriunda de escola inserida em contextos rurais, além de morar na comunidade rural, local desta pesquisa. Desse modo, tive a necessidade de entender como os professores trabalham e como suas práticas são reguladas por processos de controle e orientações, buscando compreender como tais questões interferem no fazer docente.

Este trabalho junta-se a outros na área dos estudos sobre educação do campo e regulação do trabalho docente, contribuindo com as discussões desse campo de estudo, tornando-se relevante para ampliar o debate. Sua importância se dá a partir da realidade vivida nas escolas localizadas no campo, na qual pretende-se desenvolver reflexões sobre a prática docente a partir das experiências vivenciadas pelos professores, tomando como referências os processos de regulação do trabalho docente. Numa perspectiva social esse trabalho poderá contribuir para alargar o debate com professores e estudantes desse contexto, orientando, de algum modo, estudos posteriores que discutem trabalho docente em contextos rurais e as realidades vivenciadas pelos professores.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e tem como principal instrumento de coleta de dados o grupo focal com três professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola Júlio Pinheiro dos Santos em Corta-Mão. Utiliza-se também um questionário. Tal instrumento foi utilizado na coleta de dados durante a inserção no campo de pesquisa, tendo como objetivo colher informações dos professores sobre os processos de regulação e as reverberações em suas práticas docentes, objeto de estudo da presente pesquisa.

O presente estudo está estruturado em quatro partes constituídas. Na primeira parte do trabalho apresenta a introdução destacando o problema de pesquisa e algumas considerações sobre mecanismos de controle que regula o trabalho docente.

O segundo capítulo discorre sobre os caminhos da pesquisa, os aspectos metodológicos e procedimentos realizados para a coleta de dados. Apresento o espaço da pesquisa e as

professoras colaboradoras que fizeram parte do Grupo Focal que se constituiu como técnica de investigação a partir da abordagem qualitativa, presente no paradigma emergente possibilitando compreender fenômenos sociais que valorizam a experiência humana na elaboração do conhecimento.

No terceiro capítulo, intitulado processos de regulação do trabalho docente em escolas do campo, apresento algumas considerações sobre a educação do campo, as políticas educacionais que afetam as práticas pedagógicas e os mecanismos que regula essa prática.

No quarto capítulo, com base na pesquisa realizada apresentamos os resultados das discussões acerca do tema pesquisado fazendo uma leitura desses mecanismos de controle e efeitos na profissão docente. E por fim, nas considerações finais apresentamos a conclusão que não se finda com esses escritos, mas, suscita novas perspectivas de investigação.

Na elaboração dessa escrita, utilizamos dentre outros, autores como: Tartuce (2006) para falar do conhecimento científico a partir do paradigma emergente; Godoy (1995), Minayo (2001) sobre a pesquisa qualitativa, e as considerações de Gatti (2005) sobre o grupo focal como fonte de coleta de dados. Sobre a Educação do Campo nos apoiamos principalmente em Moura (2013) e Neto (2009); utilizamos ainda os conceitos de Maués (2009), Louzada e Marques (2015) para falar de políticas de regulação.

1. CAMINHOS DA PESQUISA: aspectos metodológicos

1.1 Abordagens e caminhos metodológicos: algumas escolhas

Uma pesquisa inicia-se a partir de uma pergunta ou dúvida para a qual se quer buscar respostas. Para fazer uma pesquisa científica é necessário um objeto específico de investigação e da elucidação de um método para essa investigação que conduzirá o investigador para as repostas de sua pergunta.

Em relação aos processos de regulação do trabalho docente em escolas do campo, muito tem sido dito e escrito sobre as possíveis alternativas para o seu desenvolvimento. Geralmente, as análises e as conjecturas têm como referência os conceitos historicamente construídos como programas de governos, políticas de avaliação, avaliação externa, currículo, planejamento. Que são concepções usadas para o controle que regula o tipo de educação que as pessoas devem obter.

Para tanto, pretende-se, nesta pesquisa, contextualizar, o paradigma emergente, verificando como este influencia a prática pedagógica de professores do campo, discutindo uma prática pedagógica que poderia propiciar uma aprendizagem transformadora e crítica, ressaltando a produção do conhecimento e rompendo com a visão antropocêntrica de dominação que se baseia em uma visão mecanicista da prática, enfatizando a reprodução do conhecimento.

O presente estudo está relacionado ao paradigma emergente, pois em seus objetivos tenciona uma compreensão plena das práticas pedagógicas realizadas por professoras que atuam em uma escola do campo em Corta-Mão, município de Amargosa, A partir de uma investigação qualitativa sob o viés dos pressupostos do paradigma emergente. Pressupõe diagnósticos adequados à investigação, permitindo o entendimento em toda sua complexidade, identificando as múltiplas dimensões da investigação.

O paradigma apresentado refere-se a um modelo que permitem explicações de alguns aspectos da realidade, presente no nosso cotidiano. A partir do paradigma Emergente

pensado por uma educação voltada para o campo, possibilita superar estagnações nos procedimentos escolares tradicionais, proporcionando interpretações curriculares e educativas mais abertas e flexíveis, culminando com uma educação planejada para os sujeitos do campo, visando sua emancipação, tendo por base uma percepção integral sobre as realidades complexas valorizando assim os conhecimentos existentes, e não um conhecimento fragmentado e desconectado com a vida do aluno.

Entendendo que a escola atual ainda é influenciada pelos procedimentos e práticas pedagógicas anteriores, submetida a um sistema que percebendo ou não as mudanças ao seu redor não buscam uma prática mais de acordo com a realidade existentes. Pois é visto que ainda hoje alguns professores se utilizam de metodologias reprodutivas, isto é, apenas cumprem conteúdos estabelecidos pela coordenação da escola onde trabalham. Neste sentido a reprodução despreza o conhecimento que cada pessoa tem a partir de suas experiências.

O paradigma emergente entende que o conhecimento científico tende a se constituir a partir do senso comum, assim a ação docente deve produzir no aluno a construção do conhecimento, visando o desenvolvimento de suas potencialidades e isto se tornará possível quando o professor prioriza a escuta dos sujeitos e as demandas locais, fugindo da imposição de um currículo voltado para os centros urbanos e utilizando-se de um planejamento voltado para as especificidades locais, onde o aluno passa a ser visto como sujeito desse processo, interagindo com o conhecimento e participando de sua construção.

Segundo Tartuce (2006), conhecimento científico tem a seguinte definição:

[...] o conhecimento científico exige demonstrações, submete-se a comprovação, ao teste. O senso comum representa a pedra fundamental do conhecimento humano e estrutura a captação do mundo empírico imediato, para se transformar posteriormente em um conteúdo elaborado que, por intermédio do bom senso, poderá conduzir às soluções de problemas mais complexos e comuns até as formas de solução metodicamente elaboradas e que compõe o proceder científico. (TARTUCE 2006 p.08).

Assim a ciência é vista como um método sistemático que tem o objetivo de conhecer, investigar e intervir na realidade dos fatos e tem nos proporcionado, a partir de pesquisas científicas muitas contribuições e inúmeros avanços na elaboração do conhecimento.

O paradigma emergente passa a pesquisar os fatos que até então eram vistos como irrelevantes. Este novo paradigma científico nos traz o entendimento de um mundo complexo, uma visão de contexto mais extensiva, compreendendo as relações dos fenômenos a partir do entrosamento do indivíduo e da sociedade, respeitando e valorizando a experiência humana na elaboração do conhecimento.

O paradigma emergente, que é fundamentado no pensamento sistêmico como uma abordagem da realidade, se contrapõe ao paradigma conservador que foi o primeiro que norteou a área da educação, ensinando a não questionar e aceitar passivamente a autoridade. Moraes (1998, p. 50) ressalta que, o professor conservador limita os alunos “ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizados em seus movimentos, silenciados em suas falas, impedidos de pensar. Reduzidos em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão”. Na abordagem conservadora da educação o professor é responsável por transmitir o conhecimento, desta forma impossibilitando o aluno de construir sua própria reflexão, pois esses são obrigados a reproduzir de forma sistemática o que foi apresentado pelo professor em uma pedagogia tradicional a partir de uma visão mecanicista da educação, com o único objetivo de obter boas notas, visando apenas à reprodução do conhecimento pela fixação dos conteúdos.

Sendo assim, interessa a este trabalho a dinamização de um olhar investigativo sobre as práticas dos professores de uma comunidade rural, com intenção de observar elementos que indiquem como está sendo direcionados os processos de regulação, pensando a partir do olhar do paradigma emergente, entendendo o professor-sujeito como personagem principal na construção da prática pedagógica.

A partir da abordagem da realidade, o paradigma emergente aponta outras formas de entender a educação, que tem por consequência uma inovação, percebendo o aluno como sujeito importante nesse processo, pois o educando interage com o conhecimento e participa da construção do mesmo.

O educador, e principalmente o educador do campo deve se deixar influenciar pelo paradigma emergente que vem trazer renovada compreensão à educação, oportunizando ao professor uma prática pedagógica inovadora, mais humana. Nesse contexto o professor torna-se agente transformador, no qual o desafio da mudança depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático

do professor, dessa forma esse paradigma inovador que é um modelo para a compreensão da realidade, levará a superação das deficiências do modelo anterior onde o professor empregava a sua prática pedagógica a ação de reprodução, tendo e repassando uma visão fragmentada do conhecimento.

O surgimento desse paradigma deu início a outros tipos de pesquisas, dentre eles a pesquisa qualitativa que se caracteriza não apenas como meio de coleta de dados, mas tem como princípio compreender fenômenos sociais humanos. Essa técnica apoia-se no campo da subjetividade tendo seu foco de interesse direcionado para o homem e para o convívio e as interações com o ambiente de inserção.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), o berço da pesquisa qualitativa está na sociologia e na antropologia. É na década de 1970 que a pesquisa qualitativa ganha força, ela foi desenvolvida como um movimento de contraposição à concepção positivista de ciência. Na visão de Denzin e Lincoln (2006), a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Godoy (1995) aponta algumas características de uma pesquisa qualitativa:

[...] considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados (GODOY, 1995, p.58)

A perspectiva positivista, diferente da qualitativa, busca informações através de dados quantitativos, já a pesquisa qualitativa usa suas características para estimular uma compreensão da realidade. Segundo Richardson (1999):

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p.102).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa baseia-se em uma variedade de técnicas usadas na sua construção, onde a realidade é socialmente construída e não pode ser entendida e expressa por meio de estudos quantitativos, que tem presunções mais objetivas e gerais.

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que, busca compreender um contexto particular, respaldando-se na subjetividade e intersubjetividade como meios para a construção do conhecimento. A abordagem qualitativa apresenta-se como um recurso que permite compreender o contexto em profundidade, a partir das opiniões dos participantes. Segundo Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21-22).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa assume conotações diferentes da pesquisa quantitativa, pois ela não se preocupa em enumerar ou medir os resultados, buscando a precisão na qualificação da análise dos dados. Assim, essa metodologia proporciona ao pesquisador descobertas no processo a ser estudado, possibilitando a compreensão da realidade em um dado contexto social.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2001), busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado, procura compreender aquilo que não é aparente “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2001, P.22) na interpretação da realidade, pois os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis. Assim para a pesquisa qualitativa, na produção de conhecimentos humanos e sociais, é mais interessante compreender e interpretar os conteúdos do que descrevê-los e explicá-los, como ocorre nas ciências exatas e naturais.

O método qualitativo surge então da necessidade de pensar pesquisas mais próximas das pessoas, tendo relação direta com o contexto em que estão inseridas. Neste trabalho a pesquisa qualitativa tem como interesse pesquisar algo muito subjetivo, por exemplo, o que os professores fazem no momento de dar aula, tendo que seguir os regulamentos que

direcionam o seu trabalho; o que passam no trabalho docente, como é organizado. Desejo saber algo pessoal de suas experiências e isso não pode ser quantificado, pois os números não dão conta de revelar.

1.2 O Grupo Focal como fonte de dados

Os procedimentos qualitativos vêm sendo empregados quando o objetivo do pesquisador é verificar como as pessoas definem um acontecimento, e quais significados encontram-se associados a determinados fenômenos. Desenvolver uma pesquisa utilizando o grupo focal é entender um processo, tendo em vista a compreensão das experiências do grupo participante a partir da sua percepção.

No presente estudo, a escolha pelo grupo focal como uma técnica de investigação é usado como fonte principal de coleta de dados, visando compreender a construção das percepções e representações sociais do grupo acerca de determinado tema, onde o pesquisador buscará coletar dados com o objetivo de obter informações que contribuam com a investigação.

Gatti (2005, p. 12), define o grupo focal como “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. No grupo de discussão o pesquisador permite aos entrevistados exporem suas ideias e estabelecerem opiniões sobre o assunto pesquisado, possibilitando o aprofundamento do tema.

O estudo do grupo focal, segundo definição em Bauer (2005, p.497) “um pequeno número de pessoas, normalmente de seis a oito, encontra-se para discutir um tema de interesse comum, liderado por um moderador”. Nesta pesquisa faremos algumas adaptações para melhor aproximar-se do contexto da pesquisa, por exemplo, o número de professores onde os critérios de escolha se deram a partir da aproximação da pesquisadora na escola, lançou-se um convite para participar da pesquisa e três delas responderam sim, estavam disponíveis a partir daí começou-se a pensar o grupo de discussão.

A presente pesquisa assume a modalidade de grupo de discussão ou grupo focal com abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo de discussão ou grupo focal adquire dados a partir de encontros em grupo com pessoas que constituem o

objeto de estudo, onde o pesquisador procura utilizar o entendimento das diferentes percepções e atitudes acerca de um fato para desenvolver sua pesquisa. A natureza do grupo focal constitui-se na interação entre os participantes e o pesquisador, que tem por objetivo colher informações a partir da discussão focalizada em temas específicos.

No grupo focal, de acordo com Gatti (2005), não se busca o consenso nas opiniões, mas a diversidade de ideias, enfatizando que a interação no grupo é baseada em tópicos apresentados pelo pesquisador que assume o papel de moderador. Nesse contexto é interessante que indivíduo possa interagir com os demais, defendendo suas opiniões e/ou influenciando as opiniões dos demais.

Segundo Gatti (2005), o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Para Gatti (2005, p. 25) ao se fazer uso da técnica de grupo focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque expressam”, daí a importância da técnica de grupo focal como instrumento de coleta de dados. Essa abordagem possibilita ainda ao pesquisador aprofundar sua concepção nas respostas obtidas.

Nessa pesquisa o grupo de focal é inspirado nesses princípios, mas devido ao contexto foram feitas algumas adaptações, assim o grupo se constitui em três professoras que aderiram à pesquisa e será orientada a partir de algumas temáticas que fazem parte da regulação: avaliação, planejamento, currículo, propostas pedagógicas, programas oficiais, a partir dessas temáticas as professoras vão falar da regulação. O grupo focal contou com a participação de três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foi desenvolvido com finalidade de produzir fontes sobre o objeto investigado

O contexto da pesquisa constitui-se como uma situação discursiva aberta, onde o grupo tentará trazer esse debate para o coletivo dos professores. Por isso a escolha pelo grupo de focal e não apenas questionário ou entrevista, por serem temas muito abertos. Sendo uma forma de captar como esses professores estão vendo esses mecanismos de controle do seu trabalho e como estes influenciam em suas práticas.

Para a escolha das colaboradas, inicialmente lançou-se o convite a cinco professoras que moram na comunidade e trabalham na escola onde ocorreu esta pesquisa, no entanto apenas três professoras se dispuseram a participar. Após a aceitação, marcamos o primeiro encontro que ocorreu na escola, especificamente na sala da diretora. O grupo focal organizou-se a partir de três encontros, utilizando-se *palavras geradoras* para mobilizar o debate. Os encontros foram marcados nos dias de aula, pois havia incompatibilidade de horário no turno oposto por parte das professoras. Cada encontro durou em média cinquenta minutos e contou com a valiosa participação das professoras.

No primeiro encontro, após uma conversa sobre este trabalho de pesquisa, foi colocada à mesa, uma após a outra, palavras impressas que tinham como objetivo mobilizar a discussão e conhecer a percepção das professoras sobre temas atravessam esta investigação. A primeira palavra apresentada foi **regular**, após ouvir o ponto de vista de cada uma e interagir na discussão, lançou-se a segunda palavra **regulação** e da mesma forma, após a concepção de cada uma continuamos com as palavras seguintes **regulação x autonomia**, **regulação do trabalho docente** e para finalizar esse primeiro encontro foi feita a seguinte pergunta: **de que forma a regulação interfere no seu trabalho?** A seguir temos as fotografias deste primeiro encontro com as professoras.

Foto 1: Grupo Focal



Fonte: acervo da autora, novembro 2018.

Foto 2 - Grupo Focal



Fonte: acervo da autora, novembro 2018.

O segundo encontro ocorreu de forma semelhante, porém um pouco mais demorado visto que se tratava de temas mais cotidianos, fato que colaborou para que as professoras se sentissem mais à vontade para expor suas representações e dialogar com o grupo. Neste encontro, a primeira “plaquinha de comando” tratava-se da **rotina da escola** em seguida **práticas rotineiras de sala de aula**. Tendo em vista respostas semelhantes não houve,

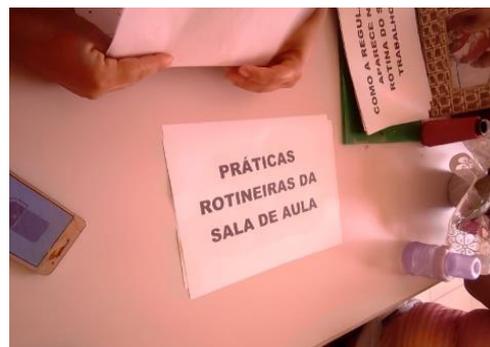
por parte do pesquisador e das professoras, extensão do debate. Na sequência apresentamos mais duas perguntas, a saber: **como a regulação aparece na rotina do seu trabalho? Como o planejamento regula seu trabalho?** Após argumentação das professoras e socialização de suas compreensões, finalizamos esse segundo encontro com última questão: existe algum tipo de regulação específica para os professores do campo?

Foto 3: Grupo Focal



Fonte: acervo da autora, novembro 2018.

Foto 4: Grupo Focal



Fonte: acervo da autora, novembro 2018.

O terceiro encontro do grupo focal ocorreu de forma diferenciada, enquanto que os dois primeiros tiveram como foco a palavra verbalizada, nesse último, optamos por uma narrativa imagética. Assim sendo, foram entregues a cada uma delas um recorte de tela em tecido de algodão, tinta e alguns pincéis para que apresentassem através de uma pintura representações e sentimentos a cerca de nosso objeto de estudo. A produção da tela teve a seguinte questão mobilizadora: **Como você vê a regulação em seu trabalho docente? A seguir apresentamos as pinturas.**

Figura 1: Grupo Focal



Fonte: acervo da autora, novembro 2018.

1.3 O campo de pesquisa e as professoras colaboradoras

A presente pesquisa foi realizada na escola Júlio Pinheiro dos Santos em Corta-Mão, zona rural da cidade de Amargosa. Contextualizando esta localidade, traço o perfil histórico deste município a partir de relatos que apontam que a história da comunidade está relacionada com o rio local. Conta-se que um pescador decepou a mão do companheiro no intuito de salvá-lo, visto que este estava se afogando. Este fato teve uma enorme repercussão pelas redondezas, e como consequência o local geograficamente foi ganhando referências, até ser chamada de “Corta-Mão”.

O crescimento local surgiu com a implantação da estrada de ferro e da construção da Estação ferroviária que proporcionou um fluxo grande de pessoas, permitindo o surgimento de estabelecimentos comerciais, escolas e a Igreja católica que tem como padroeiro o Senhor do Bonfim. As pessoas vivem quase exclusivamente da agricultura e o lazer dos moradores eram as festas: terno de Reis, as rezas dos santos de devoção, e as missas dominicais, com destaque para a festa do padroeiro no mês de janeiro. Ainda hoje a religiosidade é um fator consideravelmente fortalecido na comunidade com encontros nas casas para rezar ladainhas, via sacra, ofício da paixão, celebrações da palavra, domingo de ramos, missas.

Foto 5- Igreja do padroeiro Senhor do Bomfim em Corta-Mão.



Fonte: acervo da autora.

Foto 6- Procissão do Padroeiro



Fonte: acervo da autora.

Atualmente, Corta-Mão se destaca como o maior Distrito do município de Amargosa, com mais de oitocentos habitantes na sede e de forma geral mais de quatro mil, pois é composto por várias localidades circunvizinhas que se deslocam para utilizar os serviços como: Comércio, Unidade de Saúde da Família (USF), Escolas, correios, Igrejas.

Corta- mão está localizado totalmente na zona da mata a uma distância de 18KM da sede de Amargosa. Tem sua economia local marcada basicamente por aposentadoria rural e famílias beneficentes do programa bolsa família. A maioria das mulheres não trabalha fora de casa e seu dia-a-dia resume-se em cuidar da família, outras trabalham fora para complementar à renda raspando mandioca na produção de farinha. Os homens trabalham em fazendas ganhando por diária, outros cultivam em seus próprios terrenos a produção de cacau, mandioca, banana, cana de açúcar, abacate, jaca e a maioria desses produtos são comercializados na própria localidade por “baganeiros” que transportam essas mercadorias para vender em Salvador.

Outra fonte de renda da localidade é a APRCM - Associação dos Produtores Rurais de Corta Mão que atualmente assume a Cantina da UFRB em Amargosa. Há também alguns engenhos e alambique que trabalham na produção de melão de cana e cachaça, e ainda são fortes as pastagens para criação de gado.

A cultura local busca resgatar aspectos há muito esquecido e hoje vem se fortalecendo na região, como a *festa de terno de reis* que acontece no início do ano em casas específicas, a *queima de Judas* no sábado de páscoa. Há poucos anos um grupo de pessoas da comunidade deu início ao “Arrasta-Mão” celebração que consiste em percorrer as ruas da comunidade passando pelas casas para beber e comer, festejando o dia de São João. A cada ano esse movimento está mais participativo e no rol das comemorações ainda tem o São Pedro patrocinado pela prefeitura de Amargosa.

A escola da referente pesquisa fica situada no centro dessa comunidade, e faz parte do núcleo 04 que é composto por cinco escolas rurais tendo esta como polo. Anteriormente composta por duas salas de escola estadual, após uma reforma foi municipalizada passando a chamar-se pelo nome atual em homenagem a um morador antigo que se tornou vereador nessa região. Hoje a escola está ampliada e comporta alunos do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). Composta por 08 salas de aula em funcionamento, 04 banheiros, área de refeitório, secretaria, sala de professor com banheiro conjugado, biblioteca e sala vídeo. Possui uma quantidade de alunos considerável, porém muitos desses alunos moram distantes e dependem do transporte escolar para o seu deslocamento. No período da manhã a escola funciona com o ensino fundamental e a tarde com o projeto Mais Educação.

Foto 7: Escola Municipal Júlio Pinheiro dos Santos



Fonte: acervo da autora.

Os sujeitos desta pesquisa foram três professoras pertencentes às turmas de Ensino Fundamental I da escola acima citada que residem nessa comunidade e ensinam na referente escola. As três professoras inserem-se em uma faixa etária entre 34 e 50 anos. No que tange a carga horária de trabalho, todas as professoras possuem 20h semanais. Quanto à situação funcional, duas são professoras contratadas e uma efetiva. Sobre as condições de formação dessas professoras, duas delas já concluíram a graduação em pedagogia e outra se encontra em processo de formação. Assim posto, apresento cada uma delas, ratificando que, neste trabalho, respeitando o sigilo e ética da pesquisa com humanos, os nomes das professoras são fictícios.

A primeira professora chama-se *Lindalva*, tem 50 anos e há 28 anos atua como professora no campo. Formou-se em pedagogia e apenas há três anos concluiu a graduação. Atualmente leciona a turma do 5º ano. Quando questionada sobre seu vínculo com o campo diz se identificar com essa localidade por ser professora e, morar e trabalhar nessa comunidade, desse modo, nunca cogitou a possibilidade de lecionar em outro lugar. A segunda professora chama-se *Tereza*, tem 49 anos e 22 anos de docência no campo. Atualmente leciona a turma do 4º ano. Tem formação inicial em Pedagogia. Diz identificar-se com o campo por morar e trabalhar na escola do campo. Como não é efetiva nesta escola já lecionou em outras escolas menores, inclusive em classes multisseriada. A terceira professora que compõe esse grupo chama-se *Delci*, tem 34 anos e leciona há 15 anos, deste 14 foram no campo. Assim como a professora Tereza, já passou por outras escolas que fazem parte desse núcleo, e atuando em classes multisseriadas. Formada em magistério, encontra-se fazendo Licenciatura em Pedagogia, trabalhou com a turma do 3º ano. Questionada sobre a relação de vínculo com o campo ela declara: “sou moradora do campo, negra e no campo está presente as minhas raízes, onde aprendi a cuidar e valorizar, o que vejo é muita desvalorização com as escolas do campo”.

2. PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO: alguns apontamentos

A educação do campo é historicamente marcada pela ausência de políticas públicas que assegurassem uma educação de qualidade e que atendessem as especificidades da população que vive no campo.

Para Moura (2013), “toda e qualquer política educacional destinada para a educação do campo tem que, obrigatoriamente dialogar com os sujeitos [...] que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo” Assim uma educação cabível para o campo parte do ideal de valorização desse espaço, visto que os conhecimentos que esses sujeitos já têm foram adquiridos nesse lugar, no entanto o que se prega, principalmente através de livros, é uma formação voltada para os desafios do mundo urbano, apontando uma clara desvalorização do sujeito do campo.

Nesse sentido Barros (2010) defende

[...] a construção coletiva de um currículo que tome como referência e valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo. Há a necessidade de se concretizar um processo de educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e de uma concepção disciplinar de conhecimento. Os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. Por isso mesmo, todos, sem exceção, professores, estudantes, pais, e membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção coletiva do currículo. Eles têm muito a dizer e ensinar sobre os conhecimentos que devem ser selecionados para a educação/escolarização dos sujeitos do campo, os quais contribuirão significativamente para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas. (BARROS, 2010, p.28)

Desta forma, é entendido que a formação do currículo e planejamento para a educação do campo deve ser algo construído em conjunto com as pessoas que fazem parte do contexto de ensino em que estão inseridos. Não é cabível ao estado que designe o currículo pensado

de uma maneira homogênea, sem levar em consideração a realidade e diversidade do campo.

Nesse sentido, entendemos que, a Educação do Campo deve dialogar com todos os fenômenos existenciais na sociedade e não apenas apresentar conteúdos como representação de conhecimentos fragmentados, tal como se orientam seus marcos legais. É preciso valorizar temas que fazem referência com a realidade dos estudantes ao invés de tentar adequar o currículo urbano para as escolas do campo.

No município de Amargosa, além da atenção às normas nacionais propostas pelas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, criou-se em 2012 o documento normativo intitulado “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa”. Segundo este documento, trata-se de uma proposta curricular para atender a diversidade e especificidade do campo, buscando considerar os conhecimentos trazidos pelos alunos da comunidade e dialogar com os saberes procurando formar sujeitos protagonistas.

A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, juntamente com outras instâncias locais construíram a partir de estudos e debates para a elaboração do documento “Proposta Político Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa”, efetivando-se como uma política pública. Este documento reitera a proposição de uma educação mais próxima da realidade desses sujeitos, valorizando suas particularidades. Nessa proposta os professores do campo podem encontrar subsídios que fortaleçam sua prática contribuindo para o reconhecimento do campo como lugar de potencialidades e para isto, é necessário que os conteúdos sejam relacionados à realidade dos alunos.

Segundo esse documento, pensar uma Educação no Campo exitosa é permitir que os sujeitos percebam os saberes escolares integrados à sociedade. Neste contexto a disciplina Educação do Campo, presente nesta proposta municipal, tem como objetivo de garantir o acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, valorizando suas identidades. Os projetos propostos pela Secretaria de Educação para as escolas do campo, de certo modo, buscam oportunizar ao aluno um processo de ensino-aprendizagem com conhecimentos e práticas na construção de uma educação significativa que contribua para formação de um sujeito consciente, participativo e reflexivo quanto às questões sociais de seu entorno.

Tomando esses pressupostos, entendemos que o contexto da regulação da Educação no Campo em Amargosa se dá através de documentos elaborados a partir de políticas educacionais que viabilizam mecanismos de orientação e controle da atividade docente. Em certa medida, há críticas a estes documentos municipais quanto a sua efetivação e elaboração. Questões que merecem estudos específicos e mais aprofundados.

Entendemos que, o mecanismo de controle do trabalho pedagógico imposto pelo estado influencia na prática do ensino do educador. Tal como reitera Ball (2005, p. 548) “a prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia”.

Nesse sentido, as políticas educacionais de regulação afetam a prática pedagógica dos professores, controlando sua autonomia na condução do trabalho em sala de aula, esses mecanismos de controle agem no sentido de monitorar a educação para atender a lógica da produção.

Desta forma, a educação escolar visa apenas o crescimento econômico, formando sujeitos para o mercado capitalista. A questão educacional é importante para o desenvolvimento econômico e social, pois visa o capitalismo existente, uma vez que, os conteúdos ministrados pelas escolas devam responder as exigências de um mercado capitalista, onde o professor é responsável por transmitir conhecimentos e preparar pessoas para o mercado de trabalho.

Para Moura (2013),

[...] as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re) assumido uma perspectiva (neo) tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os programas de formação de professores e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica como a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, IDEB. (MOURA, 2013, p. 6)

Nessa perspectiva, a formação docente é orientada por uma racionalidade técnica que afeta o trabalho educativo e controla a autonomia do professor. As atividades dos

professores nas instituições de ensino tem a intencionalidade de desenvolver a aprendizagem nos alunos.

A autonomia no trabalho docente é uma prática necessária na escola, para que haja um trabalho interativo, no qual o professor precisa sensibilizar o aluno, visando sua participação em aula e isso só será possível se o professor tiver liberdade para apresentar os conteúdos estudados para a realidade dos alunos, contextualizando-os e aplicando-os a situações de ensino e aprendizagem, trata-se de uma elaboração de conhecimento mediatizado pela interação entre os sujeitos envolvidos.

No exercício da profissão docente o professor desenvolve sua prática envolvendo questões de complexidade e singularidade, apoiando-se em suas vivências e experiências pessoais e profissionais, construindo saberes em meio a situações únicas, enfrentadas no dia a dia. A partir dessa compreensão, percebemos que o exercício da docência está determinado em boa parte por aquilo que o professor é enquanto pessoa, mas isso não significa que a profissão docente não precise de um referencial teórico para fundamentar sua prática pedagógica.

A regulação do trabalho docente controla o grau de autonomia que o professor deve ter em sua atuação, pois os sistemas educacionais definem seus papéis tencionando uma educação uniformizada a partir de uma lógica de universalidade. O estado define o que é importante para ser ensinado e aprendido na escola, impondo um currículo homogêneo que não contempla as especificidades do campo. Sendo o ensino tratado apenas como um instrumento do capitalismo, onde todo o planejamento visa à contemplação dos centros urbanos, desprivilegiando as particularidades do campo.

O planejamento escolar é utilizado como uma atividade para atingir metas, estabelecendo objetivos de ação e buscando meios para atingi-los. Deve ser um processo contínuo, que envolve organização das ações educacionais para alcançar os resultados desejados, por isso é necessário que se pense em planejamentos que contemplem as necessidades e a realidade em que ele está sendo construído, pois ele vai orientar as ações no âmbito escolar. É importante que o planejamento não seja considerado algo pronto e acabado, pois está suscetível a mudanças.

No seu processo de construção o planejamento educacional direciona sua organização ao ensino aprendizagem a ser desenvolvido, tornando-se um auxílio importante para o

educador no desenvolvimento de habilidades do educando. O ato de planejar, dentro do âmbito da Educação do Campo, requer o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos neste contexto na busca de algo coerente à sua realidade. Trata-se de viabilizar a construção de uma proposta pedagógica que não seja apenas copiado o resultado de legislações engessadas impostas e que não abarcam as necessidades existentes.

Para Silva e Silva (2014), a prática pedagógica fica restrita a preocupação com os resultados dos alunos nos testes padronizados, fazendo com que os profissionais da comunidade escolar, muitas vezes, tracem estratégias para conseguir melhorar a nota nestas avaliações, uma vez que isso possa acarretar recompensa salarial para os membros de sua equipe. A avaliação neste sentido está direcionada a uma prestação de contas.

Pensando nas políticas de avaliação, Souza (2003) argumenta:

[...] a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUZA, 2003, p. 881).

Nesta avaliação o processo pedagógico não tem muita importância, pois os professores são valorizados por sua produtividade, e essa produtividade é medida por notas sistemáticas cobradas como um monitoramento do trabalho pedagógico desconsidera-se desse modo às práticas e ações desses profissionais.

3. PROCESSOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO: as implicações na prática

De acordo com literatura brasileira, a reforma na educação teve maior movimentação nos anos 1990, com novas medidas de regulação que atendessem os interesses dos países, visando manter maior controle sobre as áreas econômicas, política e social. Nesse sentido, Louzada & Marques (2015) argumentam que através do discurso de que as reformas são uma necessidade natural e parte inevitável da globalização e do mercado internacional, a esfera do econômico se torna determinante para as definições educativas. Nesse contexto os órgãos internacionais elaboram programas de avaliação para medir a qualidade de educação, verificando o nível de aprendizagem e fazendo averiguação de avanço. Assim o estado exerce grande controle sobre os estabelecimentos de ensino assumindo o papel de avaliador. Para Maués (2016)

O Estado Avaliador passa a funcionar a partir das regulações, estabelecendo metas e verificando os resultados alcançados, que servirão de parâmetros para a definição de políticas, ou para alinhar aquelas existentes, para distribuir os recursos financeiros e para exercer o controle sobre as instituições. (MAUÉS, 2016, p. 446).

O poder econômico influencia através do currículo o sistema de avaliação, tencionando alcançar melhor qualidade de ensino a partir de uma lógica de padronização que contemplasse um ensino tecnicista, correspondendo ao interesse do mercado. Nesse sentido, as políticas do Estado avaliador valorizam os resultados, direcionando os instrumentos para medir a aprendizagem dos alunos a partir de uma medição quantitativa centrada nos resultados.

Sobre a avaliação externa a aplicação vem de fora. A secretaria envia a prova e alguém para aplicar na sala. Não é o próprio professor da turma que faz essa aplicação. Antes dessa avaliação nós trabalhamos questões parecidas para ajudar os alunos. Damos um tipo de reforço. É uma prova que é aplicada no 5º e no 2º ano. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

O relato da professora Tereza, revela que as atividades, são direcionadas para contemplar os conteúdos dessas avaliações implicando nas ações da professora que deve suprimir a demanda, criando condições que favoreçam um bom desempenho dos alunos nessa atividade. De certo modo, os processos de regulação definidos pelas políticas educacionais estabelecem normas como mecanismos de controle, no qual é atribuído ao estado, o papel de regulador que orienta a conduta dos professores em sala de aula.

Nota-se que, as políticas educacionais definem os currículos, baseando-se na descentralização, de forma que esse conteúdo pouco ou nada contempla a educação do e no campo. Efetivamente a autonomia em sala de aula torna-se uma prática imaginada devido às políticas de regulação que objetiva controlar todas as ações do professor. Pensando essa política de avaliação como um dispositivo de controle que direciona os conteúdos a serem ministrados, a professora Delci coloca que

Às vezes estamos cheias de conteúdos para passar, ou em cima da semana de prova, não temos como estar orientando esses alunos e acabamos não dando conta. De qualquer forma o que predomina é a nota, por que tem aluno que tem dificuldade na escrita, mas não na oralidade, a dificuldade é passar para o papel, não consegue escrever nada, aí tem o processo, como avaliar um aluno desse? Ele não escreve corretamente, mas fala e ler bem. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

No depoimento acima a professora aponta questões sobre o processo de avaliação reduzido a notas, e este, como forma de medir a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse viés o trabalho docente é determinado pela regulação do estado que visa o controle para melhor gerenciar o ensino na educação formal. É o estado regulador que define os conhecimentos que as crianças devem aprender e as metodologias que os professores devem utilizar no processo de aprendizagem. O estado ainda estabelece objetivos a serem atingidos, que serão avaliados através de mecanismos estabelecidos pelo próprio estado com vistas a verificação dos resultados obtidos por esses profissionais. Neste caso, o desempenho da aprendizagem do aluno é um fator preponderante para avaliar a qualidade do trabalho docente.

Para Maués (2011, p.83), o Estado-Avaliador estipula as metas a serem atingidas e estabelece mecanismos de verificação dos resultados obtidos. O docente tem a obrigação de atingir tais resultados sob pena de que a instituição ao qual está vinculado

possa deixar de receber recursos, tornando precárias as condições de trabalho neste local. As políticas de avaliação ficam assim, vinculadas aos parâmetros do mercado neoliberal que visa à obrigação de resultados.

De certa maneira, um dos instrumentos que visa garantir eficácia na regulação é o currículo. Tal documento orienta o que deve ser ensinado, “ditando” conteúdos e metodologias à contemporaneidade. O currículo materializa-se como ferramenta de controle e regulação, pautando-se na lógica da reprodução do capital.

Entendendo o currículo como mecanismo de regulação, a professora Tereza alega: “Esse currículo urbanocêntrico nem é rural e nem é urbano, fica no meio”. Nota-se a imprecisão dos currículos presentes nas escolas do campo, orientado de certa maneira por um a lógica urbanocêntrica, cabendo aos professores fazer adaptações. O currículo, nessa concepção, passaria a ser uma espécie de manual para professores, indicando a organização do trabalho pedagógico. Um eixo condutor do trabalho docente em relação a produção do conhecimento escolar.

Outro mecanismo de regulação é a avaliação. Em esfera federal, há avaliações externas em larga escala, produzidas pelo Inep para diferentes modalidades de ensino no Brasil. Inicialmente o sistema de monitoramento de políticas para educação, através do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tinha como objetivo realizar avaliação de alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) esse sistema foi ampliado e passou a se chamar Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Segundo Maués (2016),

[...] mais conhecida como Prova Brasil, que tem como finalidade realizar uma avaliação censitária que inclui os alunos apenas do ensino fundamental, 5º e 9º ano, envolvendo o 3º ano do ensino médio das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Tem o objetivo de avaliar a rede pública de ensino. (MAUÉS, 2016, p.452).

Entendendo a avaliação como meio de orientar e universalizar o conhecimento direcionado para as etapas de ensino, e tencionando melhorar a qualidade desse ensino era necessário também um indicador quantitativo para as séries iniciais. Assim

No ano de 2013 mais uma avaliação passou a fazer parte do Saeb,

dessa feita foi a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), também de caráter censitário, destinada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, tendo como escopo avaliar os níveis de alfabetização e letramento, alfabetização Matemática. Dessa forma o Sistema de Avaliação da Educação Básica está composto pela Aneb, Anresc e ANA. (MAUÉS, 2016, p. 452).

Para apresentar os resultados das avaliações realizadas nas escolas criou-se o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). De acordo com Maués (2016), tal avaliação passou a orientar de forma direta todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros. O Ideb, configura-se como uma das políticas educacionais de monitoramento agregando dois fatores importantes para a qualidade da educação: *aprovação e aprendizagem*. Dessa maneira, monitora o sistema educacional através do desempenho indicado na taxa de aprovação dos alunos, dando, por um lado, subsídio para formulação de políticas públicas que visam melhoria na educação, e por outro, definindo prioridades a partir dos resultados das avaliações aplicadas em larga escala.

Não se pode afirmar que, a avaliação seja desnecessária, porém, acredita-se que um único instrumento (prova) realizado de forma universal não será capaz de avaliar os conhecimentos construídos pelos estudantes, considerando sobretudo, a heterogeneidade da realidade brasileira. Seria necessário, portanto, a diversificação de instrumentos de avaliação considerando contexto de inserção dos sujeitos, suas singulares e subjetividades.

[...] Neste sentido, cabe destacar que tais avaliações desconsideram o contexto social em que os resultados são obtidos. Preocupam-se com o desempenho escolar, não necessariamente com os processos de aprendizagem. A principal justificativa para a sua utilização como ferramenta de análise é alcançar uma pressuposta “qualidade universal” de ensino, a partir de critérios como eficiência e seletividade. Estão diretamente atreladas à ideia de um currículo mínimo, pretensamente universal. (LOUZADA E MARQUES, 2015, p.724).

Quando investigamos sobre as avaliações externas na escola onde esta pesquisa foi realizada identificamos a existência da Provinha Brasil. Esta prova tem por objetivo diagnosticar os níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos; a Prova Brasil realizada com os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental com o propósito de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e

Matemática.

A educação brasileira está vivendo sob a égide das avaliações. As secretarias de educação, as unidades escolares, os professores, os diretores, os técnicos em educação, os supervisores escolares, todos e tudo vêm girando em função das avaliações. Há uma orientação explícita de que em ano de Prova Brasil, de ANA ou de Saeb (como é mais conhecida a Aneb) todas as atividades devem estar voltadas para essas avaliações externas, padronizadas e de larga escala. (MAUÉS, 2016, p.453).

Nesse viés, o trabalho do professor é direcionado para conteúdos, cujos temas estão sendo solicitado nessas avaliações. Tendo este que preparar os alunos para fazerem os testes visando a melhor nota, pois de forma indireta o desempenho desses profissionais estará sendo avaliados. Maués (2009) destaca ainda que, o Estado-avaliador estipula as metas a serem atingidas e estabelece mecanismos de controle dos resultados. “Essa lógica procede a partir de uma cultura comercial, voltada para mercadorização e pensada num discurso neoliberal que entende a educação por um modelo gerencialista propiciando a regulação, mesmo a distância” (p. 453).

Em face a estas avaliações, o professor tende a ser considerado o responsável pelo desempenho dos estudantes, de modo que, se coloca em xeque a qualidade de seu trabalho a partir dos resultados anunciados por estas avaliações. Segundo a professora Delci, o processo de avaliação interno e externo implica diretamente no trabalho docente.

O professor deve agir conforme o que é estabelecido, e não visando o que ele já conhece do seu aluno, mas o que é imposto pelo coordenador e diretor, Por exemplo: o professor faz uma atividade avaliativa (prova) e tem que mandar para a coordenação, se ela julgar que não está contemplando os assuntos do plano, ela manda de volta para o professor refazer colocando exatamente todos os assuntos que está no plano, mesmo que não tenha dado tempo de explicar todos esses assuntos. Por isso que eu foco mais em português e matemática por que a quantidade é bem maior e quase nunca dá tempo de explicar (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Neste relato a professora detalha formas da regulação de seu trabalho a partir das avaliações, estas orientam o trabalho com as disciplinas e conseqüentemente a seleção e

conteúdos. Neste sentido, a regulação vai além das avaliações compreendidas como testes padronizados realizados em grande escala. Para as professoras colaboradoras há ainda outras formas intermediárias de regulação que controla e normatiza suas práticas.

Segundo Maroy (2005),

Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares [...], mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. (MAROY, 2005, p. 1)

Corroboramos com este autor que estes fatores são elementos que regulam e normatizam as ações educacionais. A regulação age como um sistema de controle das ações educativas, sendo ela a responsável por coordenar, orientar e nortear os procedimentos da docência. Nessa pesquisa identificamos que a concepção das professoras sobre *regulação* centra-se na dimensão do “*controle*”:

Regular pode ser uma produção de controle, para orientar nossos procedimentos e condutas [...] até mesmo em sala. Como o próprio nome já diz, regula. Regula as ações. Tudo que você deve fazer já é estipulado. De alguma forma, tentamos mudar algumas coisas em função do nosso contexto de zona rural, mas nem sempre é possível. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

Um conjunto de regras a serem executadas como forma de controle no sentido de normatizar, muitas vezes nem leva em conta a realidade que se vive (Grupo focal, professor Tereza).

Essas professoras percebem a regulação como algo que controla a própria prática, normatizando suas ações, direcionando-as sem levar em conta onde a escola inserida e reais necessidades dos estudantes. Desse modo, tem-se a regulação “como um processo de orientação, de coordenação e de controle das condutas dos atores e de definição das regras do jogo em um sistema educacional, percebe-se que ela é normativa” (MAUÉS, 2009, p. 484).

Nesse sentido, as narrativas das professoras sinalizam que os mecanismos de regulação tendem a normatizar as práticas. Isto implica diretamente no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, os professores são os principais responsáveis na formação de sujeitos inseridos nos mais variados contextos e situações, isso impossibilita a padronização de suas práticas e faz com que as professoras busquem mecanismos para lidar com as distintas formas de regulação que atravessam seus cotidianos docentes.

Sobre a regulação do trabalho docente, as professoras entendem esse fato como uma imposição nas formas de ser e estar na profissão. Isto porque, o cumprimento das normativas impõem muitas vezes a anulação das realidades onde as professoras e estudantes estão inseridos. Segundo a professora Tereza sua prática tem sido orientada: “*Não pelo que você percebe do seu aluno, mas pelo que é cobrado pelo sistema que deve ser priorizado e padronizado*” (Professora Tereza, 2018). Essa constatação é reiterada pela professora Lindalva:

Essa questão, o que eu vejo é que a secretaria, o MEC também, impõe e estabelece normas que devem ser cumpridas pela gestão e essa gestão passa para os professores. Só que o segmento dessas normas muitas vezes interfere no trabalho do professor. Até mesmo nessa rotina da sala de aula. Tudo é passado pela coordenação, desde o tempo da entrada, o recreio e a saída, tudo é seguido dentro da sala de aula. Essa regulação vai se cumprindo assim. [...] Até mesmo na organização da aula que é distribuída em momentos e você muitas vezes não pode mudar o que é proposto. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Temos que fazer exatamente como vem estipulado no plano. Com todos os momentos da aula, para cada dia. Assim [...] se é a semana de trabalhar um dia com o meio ambiente, então cada turma já vem com seu tema. Nós não podemos mudar. Por exemplo, se é para falar de água, então não podemos falar apenas do desmatamento, temos que falar da água, fazer produção de trabalho com esse tema. Nós podemos até falar do desmatamento, mas sabendo que esse não é o foco. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

Percebe-se nos relatos das professoras que o trabalho do professor está condicionado a uma atividade técnica, o que implica, de certa forma, na ausência de autonomia no fazer docente. Seguir as normas, interfere no trabalho do professor e se configura como uma

prática regulatória a qual tende a delimitar as ações dos profissionais da educação a partir de uma racionalidade técnica. Isso tem implicado na autonomia docente, bem como tem fragilizando o processo de ensino-aprendizagem que se generaliza pela imposição de programas, políticas e normativas educacionais. A partir da narrativa da professora Lindalva é possível inferir que existe uma preocupação, por parte da direção da escola, em seguir exatamente o que está estipulado no plano. Pensar as ações do professor e condicioná-las a rotinas representa uma forma de controle sobre a prática docente.

No âmbito da rotina escolar, as professoras afirmam que seguem “rituais”:

[...] assim que abre o portão todo mundo entra e vai diretamente para sala. Quando eles chegam, eu já estou na sala. Primeiro fazemos a oração, depois a chamada. A leitura de leitura que não tem fins avaliativos, eles escolhem o livro para levar para casa, porém na minha sala não ocorre todos os dias. Eu mesma estou fazendo por semana. Junto com o livro eles levam uma ficha para preencherem, justamente para saber se eles leram mesmo daí quando é na segunda ou na sexta ele apresenta aquela ficha sobre o autor, o que acontece. Depois disso a aula é normal, com atividade, o intervalo do recreio e depois segue até 15 para meio dia. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

[...] quando eles chegam à escola, vão diretamente para sala, tem um horário para começar a aula. Já chego praticamente no horário e começo logo com a rotina da sala. Às vezes quando chegamos eles já estão na sala. Também tem esse negócio de transporte, sair atrasado de casa, cada hora um chega. Agora, para chegarmos 7:20h, na hora que o portão abre e ficar esperando aluno não, por que nós cumprimos o horário e a aula começa 7:30h. No primeiro momento, assim que eles chegam tem a oração, momento da leitura, calendário, chamada e dependendo da disciplina do dia, já começa com o assunto ou até mesmo revisão. Tem o intervalo das 10:00h e depois já trabalho com outra disciplina. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

Os meninos chegam a partir de 7:00h e ficam no portão, eles veem também nos carros que vão busca-los em casa, aí chega o ônibus já é o horário que está abrindo o portão, eles entram e vão diretamente para a sala, também tem esse negócio de transporte que cada um vem de uma localidade e não chega todo mundo de uma vez. O início é praticamente igual em todas as salas (Grupo focal, professora Delci, 2018).

A partir dos relatos é possível inferir que, a rotina aparece como programação escolar a ser seguida pelas docentes e estudantes. Essas práticas rotineiras de chegada e início das aulas, bem como a normatização do tempo pedagógico, fazem parte de um conjunto de ritos e rituais regulatórios e produtores da cultura escolar. Nota-se que através dessas falas percebe-se que a rotina estabelecida nessa escola não tem variação nas salas, elas acontecem de forma semelhante em todas as turmas.

Quando perguntamos as professoras sobre planejamento das aulas e dos projetos da escola, eles destacaram:

Tudo é passado pela coordenação. Vem também uns projetos de lá e aí vai ampliando para trabalharmos dentro desses projetos os planos de aula e nesses projetos a nossa participação para a elaboração é em parte. Às vezes nós damos sugestões, por exemplo, um tema, pensando no que os alunos estão precisando. Por exemplo, no projeto de leitura vemos que os meninos estão fracos em leitura e interpretação. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

Muitas vezes esses projetos já vêm prontos e não é feito com a participação dos professores. Já até houve alguns em que os professores tiveram participação, cada um escreveu uma parte. A metodologia, os objetivos [...]. Mas na maioria vem prontos para serem executados. Já teve o projeto de matemática, do meio ambiente. Sempre vem pronto, depois que vai emendando com uma participaçãozinha pouca, por que eles não permitem muita mudança. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Esse ano até tivemos participação em um projeto. Levamos algumas ideias, materiais. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

Nas narrativas identificamos que a participação das professoras na construção dos projetos não é coletiva e democrática. Pensar projetos e construir planejamento para escolas de forma generalizada e sem a participação dos sujeitos envolvidos tem implicado diretamente no processo educativo, visto que, os professores e estudantes, são principais atores do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, inventores de suas práticas. Observa-se que as elaborações dos projetos não contam com a participação efetiva dos professores em sua construção. Entretanto, nota-se uma proposição de adaptações destes materiais por parte dos professores ou mesmo replicar os materiais ainda que os projetos não se articulem as realidades dos estudantes, sobretudo do campo. Isto posto, reiteramos

que estas propostas de projeto, bem como o planejamento efetivado revelam modelos que, de certo de, engessam e regulam a prática dos professores.

Este modelo de regulação configura dimensões que não levam em conta a realidade complexa e contradições apresentadas no contexto social, assim torna-se necessário um conhecimento sobre a realidade do campo, local onde está inserida a escola, para que os indivíduos consigam estabelecer nexos que fortaleçam as relações sociais.

Para pensar uma educação que contemple as especificidades do e no campo é necessário levar em conta o espaço de inserção do sujeito. E nesse sentido, possibilitar a participação dos próprios sujeitos torna-se indispensável, uma vez que, são eles que vivenciam cotidianamente os processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, destaca a professora Delci:

Essa participação é mais como uma informação ao professor. Para dizer que não foi informado ou que não teve reunião dos professores. Mas na verdade vai para a reunião e já está tudo pronto. Eles já sabem como vão fazer. Já sabendo que está pronto e acabou. A opinião do professor é para maquiagem, para dizer que participou da preparação do currículo, da escolha do livro... (Grupo focal, professora Delci, 2018).

O fragmento da narrativa dessa professora evidencia um “tom de denúncia”, o que nos permite inferir sobre as condições e modos de participação dos professores quanto ao planejamento, escolha de livro, dentre os aspectos relacionados às práticas. Observa-se a dimensão fragilizada de autonomia e suas implicações no exercício da profissão docente.

Vejamos o que relata a professora Tereza e a professora Lindalva sobre a escolha do livro didático:

Às vezes participamos, mas nem sempre. Por exemplo, quando vai escolher o livro, escolhemos um lá, mas o que escolhemos não vem para escola. Isso é só para cumprir protocolo. Nos preocupamos, trabalhamos com o livro em parte. Tem alguma coisinha assim, mas não é uma coisa direcionada para o campo. O livro didático não oferece muito. É um livro fraco. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

Sobre o livro eu mesma nunca peguei, nem ano passado toquei a mão, nem esse. É horrível. É voltado para o capitalismo. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

Nestes relatos identificamos como é fragilizada a participação das professoras no processo de escolha do livro didático. Observa-se uma crítica contundente sobre os materiais que chegam até a escola e como estes se distanciam das realidades dos professores e estudantes, fazendo-nos repensar sobre seus impactos no ensino. A relação do trabalho materializada pela (não) escolha do livro didático, parece-nos preocupante, visto que, de modo geral, o livro direciona os processos de ensinar e aprender na escola.

Agora até tem a disciplina sobre educação do campo. Tem o livro, mas não tem serventia nenhuma, diz que é do campo, mas do campo não tem quase nada. Eu acho que esse livro do campo está mais direcionado para o agronegócio, não vai muito para a valorização do trabalhador do campo, ao agricultor. É mais para o agronegócio, industrialização. Distante da realidade aqui. É mais para formarmos o aluno para ele ser empreendedor, não para a valorização da terra, a valorização dos produtos que ele mesmo cultiva, não tem essa parte. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Neste relato a professora Delci ressalta a existência do componente Educação do Campo no município de Amargosa. Ao tempo que reitera a posição da professora Tereza sobre a existência de um livro didático específico para Educação do Campo, mas que não atende as reais necessidades e demandas dos estudantes e comunidade. Aliada a insatisfação da professora podemos dizer que ainda não temos a efetivação de uma educação para os povos do campo, que atenda as normativas legais para uma Educação no/do campo, visando a formação dos sujeitos e a melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. Uma educação que valorize a condição de camponeses e pequenos agricultores, que valorize seus modos de existir e produzir.

Segundo NETO (2009)

[...] pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. Como são propostas antagônicas, devem

defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses políticos pedagógicos (NETO, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas educacionais se traduzem em práticas hegemônicas, revestido de um caráter urbanocêntrico distantes das especificidades e singularidades do contexto rural, o que impossibilita uma educação no e do campo. Ou seja, uma educação de qualidade no lugar onde o sujeito vive e que tencione as realidades específicas dos povos do campo. Nesse sentido, um currículo urbanocêntrico não seria o mais apropriado, visto que as professoras afirmam ter que fazer adaptações para melhorar a aprendizagem.

É necessário fazer essas alterações, mudar para tentar criar uma conscientização no aluno. Se for seguir à risca o que está pronto ali, que tipo de cidadão iremos formar? Temos que trabalhar a realidade do aluno. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

O relato da professora Delci reafirma a importância de articular aprendizagens do lugar-campo, sem desconsiderar aspectos que estão além de seu espaço/vivência. Entendemos que essa articulação entre as diversas aprendizagens potencializa a construção das identidades individuais e coletivas, bem como favorece a defesa por uma Educação do/no Campo. Se não houver essa flexibilidade por parte do professor, possibilitando uma formação cidadã, corremos o risco de formar sujeitos apenas para responderem a testes padronizados e não para o exercício pleno da cidadania.

Todavia, as políticas de regulação, compreende que a regulação do sistema educativo objetiva conquistar mais eficácia sobre as práticas educacionais por meio de intervenções e regras que viabilizam melhores resultados. Esses resultados são adquiridos através da aplicação de avaliações que tem por finalidade analisar o desempenho do aluno ou avaliar os índices de competência a serem alcançados. Assim, o papel fundamental da regulação é a realização de ajustes de acordo com o Estado, com o Mercado e podem ser traduzidas em “recomendações”, “condicionalidades”, ou, de forma mais agressiva, em estabelecimento de programas (MAUÉS, 2011). O estado, no âmbito do capitalismo adquire caráter regulador, assim as configurações que se desenham nos levam a pontuar, de acordo com Augusto (2012) que o conceito de regulação pode ser compreendido a partir de dois aspectos:

[...] o primeiro é o modo como é produzida e aplicada à medida que orienta a ação dos envolvidos; representa os dispositivos de controle e coordenação das ações (regras, normas, injunções, medidas legislativas); o segundo aspecto representa as ações locais, os modos como os atores se apropriam (ou não) dos dispositivos de controle e como os transformam, podendo conduzir às formas de ajustamento ou de (re)ajustamento das medidas (AUGUSTO, 2012, p. 698)

Para as professoras colaboradoras desta pesquisa, de certo modo, a regulação se dá a partir da obediência a mecanismos desta natureza que partem de uma proposição externa sem considerar o contexto dos sujeitos neste caso, estudantes e professores. Como exemplo, alguns projetos citados pelas professoras, para serem executados na escola, foram pensados sem a participação das mesmas, também a escolha do livro didático para Educação do Campo, que não condiz com as necessidades didático-pedagógicas que envolvem a prática das professoras, uma vez que, fundamentam-se em um currículo urbanocêntrico, ou quando não, apresentam versões de um rural distante e romantizado. Nesse sentido, identificamos, nos fragmentos narrativos das professoras, elementos importantes a serem considerados nesse processo de regulação, sobretudo no âmbito do processo de ensino-aprendizagem:

Muitas vezes o professor nota a dificuldade do aluno e quer trabalhar em cima disso, mas devido ter que cumprir esta regulação e ter que dar todos os conteúdos apontados no plano de curso, dificulta a sua aula e você acaba perdendo a autonomia enquanto professor que deve estar ali e ver o que realmente fará o aluno aprender naquele momento. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Os conteúdos devem estar todos presentes, como proposto no plano de curso. O professor que conhece a dificuldade do seu aluno e está diariamente com ele, acaba por não ter autonomia de fazer por ele aquilo que vê que ele necessita para melhorar a aprendizagem e isso dificulta no seu trabalho. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

Aqui é basicamente sem autonomia. Você nem tem autoridade para julgar que esse assunto que é da quarta unidade venha para terceira, mesmo que você ache conveniente para sua turma. Tem que realmente seguir o plano. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

No relato das professoras, elas denunciam de certa maneira, a ausência de autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, visto que a regulação direciona sua prática a partir de mecanismo de controle e as “impedem” de planejar e executar atividade que colaborem no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes de acordo as necessidades apresentadas em sala e, não pelas prescrições contidas nos planos de curso.

Sobre o processo de avaliação no decorrer das unidades letivas, a professora *Delci* relata

As atividades de avaliações feitas pelo professor de acordo com as dificuldades dos alunos, muitas vezes não é aprovada pelo coordenador e a secretaria que antes de imprimir verifica se está da maneira exigida. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

De certo modo, a prática do professor está sendo orientada por uma concepção instrumental, priorizando conteúdos didáticos e disciplinares, utilizando-se de decodificação para a efetivação de tarefas mecânicas que acaba por impedir espaços de interação que favoreçam a reflexão e o pensamento crítico, essenciais na formação cidadã.

Sobre a regulação nas políticas educacionais para uniformização da educação, vale ressaltar que além das avaliações internas, os governos desenvolvem políticas públicas que visam através de programas como: Brasil Alfabetizado; EJA (Educação de Jovens e Adultos); PDDE Escola do Campo (Programa Dinheiro Direto na Escola); Caminho da Escola; Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); Mais Educação; Mais Alfabetização entre outros, garantir “educação de qualidade”, sob a lógica dos princípios das políticas neoliberais.

No que se refere às avaliações externas, e suas implicações no processo de regulação do trabalho docente, as professoras destacam alguns programas federais, orientadores de suas práticas.

De programa só há o, Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o Mais Educação. Tem algumas formações, mas programas só esses mesmos. O professor é obrigado a participar e durante o ano tem que trabalhar de acordo com o programa e ainda recebe o certificado. Antes esse programa dava uma bolsa, se não trabalhou tantos dias não recebe, hoje tem que ir e acabou. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Trabalha mais com o Pnaic. Agora, tem também o programa Mais Alfabetização, que vem um professor para ficar na sala, para ajudar os alunos com mais dificuldades principalmente em leitura e matemática. Também tem o Mais Educação. Esse já é no horário oposto às aulas. Tem que trabalhar em sala o que é feito lá no programa. Se você não participa não sabe o que vai trabalhar. Esses programas ajudam bastante no processo de aprendizagem dos alunos. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

De acordo com as participantes dessa pesquisa esses programas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para qualidade do ensino, que é justamente o propósito desses programas. No entanto, percebe-se no relato da professora Delci como esses programas engessam a prática docente, pois elas precisam atender o que programa orienta e, muitas vezes, os conteúdos e atividades apresentados não condizem com a realidade e os anseios dos sujeitos do campo.

Vejamos a narrativa da Professora Lindalva,

São muitas propostas, muitos projetos e pouco reconhecimento e satisfação ao professor, e pouco tempo também para aplicar todos os conteúdos estipulados. Muitas vezes a maioria dos alunos nem “pegou” aquele assunto e já temos que adiantar e passar para outro. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

Através deste e dos demais relatos, observa-se que as professoras desta pesquisa se sentem condicionadas a dispositivos de controle que implicam diretamente suas práticas. Tais mecanismos direcionam e condicionam o trabalho em sala de aula, como reitera a professora Delci na narrativa a seguir:

É preciso, às vezes passar por cima do sistema para tentar fazer diferente. E ainda tem outra questão, quando tentamos fazer diferente somos taxado de querer passar por cima do diretor, do coordenador e somos vistas com maus olhos. Mas tentamos fazer diferente. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Estes relatos anunciam modos de como as professoras sentem-se limitadas por dispositivos de controle que atingem diretamente suas práticas. Essas professoras

entendem que o sistema educacional tem atuado com imposições, provavelmente repassando as normas que são direcionadas a este público sem que haja uma adequação necessária para valorização ao meio situacional do sujeito. Sobre a existência de algum tipo de regulação específica para as professoras do campo elas reiteram que:

É tudo igual. O que vem para cidade vem para o campo. É regulado na secretaria. E ainda é pior se for multisseriada. (Grupo focal, professora Tereza, 2018).

É sempre mais difícil para o campo. Nos acostumamos com as sobras. (Grupo focal, professora Lindalva, 2018).

Agora, o que falta para o campo mesmo é ser olhado com outros olhos. Por que na educação infantil, por exemplo, a cidade tem direito de ter assistente de sala e no campo não tem. Aí fica como se fosse uma coisa quebrada, como se não fosse direitos iguais. Para o campo sempre é regrado, nem sempre a lei é cumprida como se deve. Para o campo sempre falta material. (Grupo focal, professora Delci, 2018).

Estes fragmentos revelam como a escola do campo tem sido pensada e materializada. De certo modo, a Educação do/no Campo apresenta-se muitas vezes de forma desvalorizada, apresentando estruturas precárias. Como relata a professora Delci, os investimentos ainda são baixos, carecendo de atenção por parte das esferas de governo (municipais, estaduais e federais) e de olhares voltados para as verdadeiras necessidades desses sujeitos. Por fim, buscando apreender os sentidos e consolidar a compreensão das professoras sobre regulação, recorreremos a um campo mais subjetivo e, solicitamos no último encontro do grupo focal, que elas expressassem, através de desenho/pintura, o que elas entendiam por regulação, e como essa regulação padroniza e condiciona a sua prática. A seguir tem-se estas representações imagéticas.

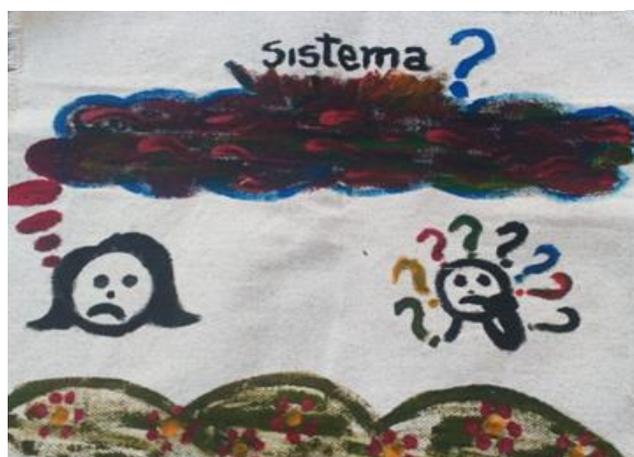
Figura 02: Pintura Professora Tereza



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Nesta representação, a professora destaca na imagem a secretaria, a escola, o professor com o aluno como elementos centrais do processo educativo. Quando pedimos para professora Tereza narrar sua pintura ela relatou: *“a secretaria de forma mais distante manda os conteúdos diretamente para a escola na qual o professor deve passar fielmente o que lhes é enviado através do plano. Note que a secretaria não observa nada ao seu entorno é como se não existissem características individuais no campo que merecessem atenção e nesse processo os únicos que aparecem são o professor e o aluno”*. Entendemos que na escola, o professor precisa de um olhar diferenciado e de habilidades capazes de fazer contextualizações que induzam a aprender a partir de seus con-textos.

Figura 03: Pintura Professora Delci



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Na figura 03, a imagem da professora Delci, nos pareceu emblemática, ela revela a presença do sistema como dominante lá no alto, distante do contexto rural, sendo representado em uma nuvem por todos os mecanismos de controle (currículo, avaliação, planos, metas) e também pelos organismos que a representa (estado, secretaria, gestão escolar). Quando narrou sobre sua pintura, a professora demonstrou-se insatisfeita em relação a esse sistema, reconhecendo-o como capitalista, *“pelo qual as pessoas que mais lutam, derramam sangue (representado na figura pela cor vermelha, a que mais predomina nessa complexa nuvem) são as mais desvalorizadas”*. Para além do sistema, ela alegou: *“o que eu faço? Tenho que fazer tudo que o sistema manda? E que sistema é esse inquestionável?”*. Para esta professora a imagem apresenta também o aluno cheio de questionamentos *“por que isso? Por que aquilo? E tudo fugindo de sua realidade.”*

Figura 04: Pintura Professora Lindalva



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Na figura 04, vários são elementos representativos: os professores, secretaria (gestão), município e estado sendo representado por cestas de basquete; o aluno dentro de uma bolha preso em seu contexto, em imagem maior e a seta indicando sua figura menor representado em forma de bola; e figuras ao redor que representam o campo. Para a professora Lindalva “o aluno, como uma bola, vai sendo jogado nas ‘cestas’, como um problema que é empurrado para todos os lados, e esse sistema capitalista não percebe que o aluno tem sonhos, tem suas vivências e não são reconhecidas no sentido de valorizá-las”.

O que se apreende das imagens, feitas por cada professora, é o sentido de regulação que expressam, apesar de diferentes percepções notamos, certa conexão entre elas. A educação pensada a partir de uma lógica, completamente hierarquizada que não considera o lugar do sujeito e suas vivências. Essa abordagem, segundo Marques e Louzada (2015) apresenta-se em vários momentos da história, podemos identificar situações em que os sistemas escolares, a educação institucional/oficial e as propostas sobre o que ensinar estiveram (e estão) intimamente vinculadas aos projetos de sociedade dominantes. Esses conhecimentos sistematizados e instituídos a partir de projetos homogeneizantes não valorizam a cultura do homem do campo e, muitas vezes, esses sujeitos sentem-se “negados” diante de uma proposta educativa pouco significativa que não auxilia o estudante a relacionar os conteúdos com suas vivências e experiências, com vistas a transformar o campo com o protagonismo de seus atos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender alguns elementos referentes aos processos de regulação do trabalho docente a partir de uma pesquisa em uma escola do campo. Durante essa pesquisa buscamos identificar *“Como os processos de regulação do trabalho docente implicam nas práticas pedagógicas de professores inseridos em contextos rurais”*. Para responder esse questionamento realizamos três grupos focais que nos permitiram ouvir três professoras sobre suas percepções a respeito dos processos de regulação que envolvem esta profissão.

As professoras indicaram uma concepção de regulação, entendendo-a como um processo que orienta suas práticas, a partir de normas e procedimentos que envolvem sua conduta e que, de maneira sutil são reguladas pelo sistema e pela gestão. As narrativas das professoras apontaram ainda, que a regulação condiciona o fazer docente, controlando o desempenho profissional, tornando muitas vezes, a função docente como um trabalho técnico, meramente instrumental e reprodutor.

A partir da análise dos dados, podemos identificar ações de controle sobre o trabalho docente, esse controle se dá de diferentes formas, por meio de imposição do conteúdo das aulas, execução de projetos padronizados, que em certa medida, não condiz com a realidade dos estudantes do campo. Para garantir a efetivação desse controle sobre o trabalho docente, o estado conta com a atuação dos gestores e da coordenação pedagógica que cumpre função de regular o ensino efetivando uma política de supervisão no sistema educacional.

As políticas educacionais amparadas pelo modelo da avaliação (externa e interna) preocupam-se em medir o rendimento do sistema educativo para contemplar a lógica do capitalismo que tenciona adequar o ensino às necessidades da economia. O estado avaliador e regulador define as regras que orientam os conhecimentos que os sujeitos devem adquirir e os métodos de ensino aprendizagem desenvolvidos na prática docente, assim não é só o quadro docente que é afetado pela regulação, esse trabalho indica que a

regulação afeta diretamente os estudantes, visto que, os processos de regulação também normatizam o que o estudante deve ou não aprender e como deve ser essa aprendizagem.

Desse modo, o trabalho docente, vinculado aos mecanismos de controle através de políticas neoliberais baseadas em avaliações externas, condiciona o professor a função de técnico indo de encontro à formação docente que se constitui a partir de uma prática reflexiva. Nessa conjuntura, nota-se certa descaracterização da profissão docente, uma vez que, os dispositivos de controle, eficácia e produtividade tem implicado na identidade docente, constituída de intelectualidade e, não simplesmente de tecnicismos.

A percepção dos professores acerca dos mecanismos de regulação do trabalho docente está contida nos processos de avaliação que condiciona sua prática; no planejamento que não contempla as necessidades específicas do campo enquanto lugar de vivência; na escolha do livro que desprestigia o campo e seus sujeitos. As professoras revelam que se experimentam o controle de suas práticas, revelando certa insatisfação com os processos de regulação aos quais estão submetidas diariamente.

A partir dos discursos das professoras em relação aos tipos de regulação é perceptível sua insatisfação quanto à construção do currículo, planejamento, escolha do livro didático e as implicações destas em suas práticas docentes. Elas ressaltam, sobretudo, as dificuldades com esta regulação, tendo em vista, a efetivação de uma educação no/do campo.

Ao término desse trabalho compreende-se que as questões aqui elencadas não são conclusivas e sendo assim, deixa margem para outras reflexões em relação aos processos de regulação em escolas do campo. Nesse sentido, as considerações finais aqui apresentadas carregam inquietações que podem gerar futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BALL, STEPHEN J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sergio Roberto; MORAES, Edil. **Retratos da Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização diversidade e perspectivas**. In: ANTUNES-ROCHA. Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte. 2009. Autêntica Editora. 2010, p.25-33.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LOUZADA Virgínia, MARQUES Roberto. **Políticas de Regulação para a Educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 711 – 732 out./dez.2015

MAROY, C. Vers une régulation pós-buroeaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? **Les Cahiers de Recherche en Education et Formation**, n. 49, p.01-30, dec. 2005.

MAUÉS, OLGAÍSES. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas Críticas**, vol. 22, núm. 48, maio-agosto, 2016, pp. 442-461 Universidade de Brasília, Brasil.

MAUÉS, O. C. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 20, p. 473-492, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo Frente às Políticas Educacionais de Regulação**. II Encontro de pesquisa e prática em educação do Campo na Paraíba (anais). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2013.

NETO, A. J. de. Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. ANTUNE-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A.(org.) **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte; Autêntica 2009, p. 25-38.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Christina Marília Teixeira da; SILVA, Angela Carrancho da. O uso das avaliações em larga escala no Brasil: um modelo de ranqueamento. In: PIMENTA, M. A. de A.; PIMENTA, S. de A. **Avaliação em perspectiva da concepção à ação**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

Apêndice 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Categoria	Relato do Professora	Síntese da análise	Citação teórica	Argumento

Fonte: Elaboração do Autora 2018.

Apêndice 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, brasileiro (a), maior,
_____ (estado civil), portador (a) do RG nº
_____ e do CPF _____, declaro para os
devidos fins que cedo o direito das informações contidas no grupo Focal e nas pinturas,
para a estudante Magnólia Peixoto Querino, graduando em Pedagogia, usá-la
integralmente ou em partes, autorizando o uso de meu nome () ou nome fictício (),
sem restrições de prazos e citações para a sua Monografia, para efeitos de apresentação
em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras formas de
divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus
descendentes, subscrevo o presente

Corta-Mão/Amargosa _____ de _____ de 2018.

Assinatura do colaborador