

Trabalho e Resistência: a docência em escolas da Ilha Grande

Labor and Resistance: teaching in schools in Ilha Grande

Maria Aparecida Alves¹

Resumo:

O objetivo do presente artigo é analisar o trabalho das professoras que lecionam em escolas com classes multisseriadas, que atendem crianças e adolescentes do ensino fundamental, e estão situadas em comunidades remanescentes de caiçaras da Ilha Grande, em Angra dos Reis-RJ. Dentre os principais resultados, observou-se uma intensificação do trabalho, bem como o aumento da responsabilidade das docentes com as atividades de gestão das escolas. Verificou-se, que mesmo em condições adversas há uma mobilização de estratégias criativas para o ensino, visando a valorização tanto dos conhecimentos formalizados pela sociedade letrada quanto dos saberes da cultura local. Conclui-se que se faz necessário criar políticas públicas de educação que sejam diferenciadas daquelas que atendem ao modelo de ensino tradicional, priorizando a criação de espaços para reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho que são enfrentadas pelas professoras que trabalham com as classes multisseriadas. Além disso, deve ser dada prioridade à formação continuada das docentes, bem como criar estímulos e condições que possibilitem a sua manutenção nestas escolas. Este trabalho baseia-se em um estudo de caso, realizado através de pesquisa empírica, bibliográfica e documental, e no referencial teórico e metodológico da pedagogia histórico-crítica, bem como da Sociologia da Educação.

Palavras-chave: Classe multisseriada; Trabalho docente; Trabalho pedagógico.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the work of teachers in schools with multi-grade classes, which serve students in elementary school, and are located in remaining communities of caiçaras on Ilha Grande, in Angra dos Reis-RJ. Among the main results, there was an intensification of work, as well as an increase in the responsibility of teachers for activities of school management. Yet, even in adverse conditions, there is a mobilization of creative strategies for teaching, aiming at the valorization of both the knowledge formalized by the literate society and the knowledge of the local culture. We conclude that it is necessary to create public education policies that are different from those that meet the traditional teaching model, prioritizing the creation of spaces for collective reflection on pedagogical practices and working conditions faced by teachers who work with multi-grade classes. Additionally, priority should be given to the continuing education of teachers, as well as creating incentives and conditions that enable their maintenance in these schools. This work is based on a case study, carried out through empirical, bibliographical and documentary research, and on the theoretical and methodological framework of historical-critical pedagogy, as well as the Sociology of Education.

Keywords: Multi-grade class; Teaching work; Pedagogical work.

¹ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora da Universidade Federal Fluminense, Brasil; Membro do Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1376-4934>. E-mail: mcidalves@hotmail.com.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma análise sobre o trabalho das professoras que lecionam em escolas com classes multisseriadas, que atendem alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, e estão situadas em comunidades remanescentes de caiçaras de praias da Ilha Grande, em Angra dos Reis-RJ. Essas escolas são formadas por classes multisseriadas, que reúnem alunos (de 6 a 12 anos) do 1º ao 5º ano do ensino básico na mesma sala de aula, sem que haja uma diferenciação entre as fases de desenvolvimento de cada criança. Deste modo, compartilham do mesmo espaço tanto alunos já alfabetizados quanto aqueles em fase de alfabetização.

Dentre os aspectos que marcam o trabalho docente nas escolas da Ilha Grande, procura-se analisar quais são as condições materiais que aquelas educadoras encontram para desenvolvê-lo. Assim, buscou-se compreender a realidade das escolas daquela localidade, cabendo indagar sobre o que leva as professoras a construírem alternativas para o ensino em classes multisseriadas, de modo a viabilizar a docência em condições de trabalho tão precárias. Entre as possíveis respostas encontradas, de um lado, pode-se afirmar que o trabalho docente passou a ser compreendido a partir de uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Assim, no exercício da docência, elas buscaram diferenciar-se e contrapor-se ao modelo de ensino predominante em outras escolas do sistema público que, na maioria das vezes, está fundamentado nos saberes acumulados pela sociedade letrada.

Por outro lado, é relevante ressaltar que as educadoras que atuam em classes multisseriadas na Ilha Grande são todas do sexo feminino. Portanto, cumpre investigar se há mobilização de algumas habilidades específicas para que este trabalho se efetive, especialmente aquelas que são socialmente atribuídas à feminilidade, ou seja, se são adotados comportamentos próprios do gênero feminino.

Também é importante destacar que o trabalho realizado nas escolas com classes multisseriadas se diferencia do trabalho realizado nas escolas convencionais, já que naquele contexto as docentes estão submetidas a uma dupla jornada de trabalho, pois além da docência elas se responsabilizam pelas atividades administrativas e de gestão das escolas. Sendo assim, na maioria das escolas com classes multisseriadas o trabalho docente é solitário, não havendo outros profissionais para socializar os problemas vivenciados no cotidiano da escola.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar o trabalho das professoras que lecionam nas escolas da Ilha Grande, tendo por objetivos específicos compreender a realidade vivenciada por aquelas escolas, bem como as condições de trabalho das educadoras. Além disso, buscou-

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 42, p. 9 a 29, ano 2024

se entender quais atributos pessoais são mobilizados por aquelas profissionais para exercer a docência e quais são as alternativas construídas para viabilizar o ensino em classes multisseriadas.

Este artigo se divide em três itens. No primeiro, detalha-se a metodologia utilizada. Já no segundo, procura-se compreender o universo da docência em classes multisseriadas. No terceiro, busca-se analisar as condições de trabalho das professoras que atuam em escolas da Ilha Grande.

1. Metodologia

A análise desenvolvida no presente artigo baseia-se em um estudo de caso sobre o trabalho docente realizado em escolas públicas com classes multisseriadas sediadas em áreas habitáveis de praias da Ilha Grande. A metodologia do artigo envolve levantamento bibliográfico e documental, observação de campo e análise de dados empíricos que foram coletados através dos relatos das professoras em reuniões pedagógicas, além de dados registrados em cadernos de campo. A pesquisa é baseada no referencial teórico e metodológico da pedagogia histórico-crítica, que concebe a “educação como uma atividade mediadora no seio da prática social” (Saviani, 2008), em que são valorizados os dois sujeitos da ação, tanto o professor quanto o aluno.

Para concretizar esta investigação, a pesquisa empírica foi realizada no contexto do desenvolvimento de um projeto de ensino que envolveu professoras de sete escolas, além da participação de quinze alunas de um curso de licenciatura em Pedagogia. O referido projeto teve apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

O projeto de ensino teve início a partir da observação da vida cotidiana de cada escola, quando se buscou compreender suas especificidades e, sobretudo, observar o trabalho que era realizado pelas professoras, bem como delinear as dificuldades enfrentadas por elas. A partir do mapeamento desta realidade, foi na condição de coordenadora deste projeto que se passou a colaborar com propostas alternativas de ensino que pudessem auxiliar as professoras a criarem momentos de reflexão sobre a cultura local e a cultura acadêmica, de modo a compreenderem seus entrelaçamentos, estimulando, assim, espaços de debates. Para tanto, o projeto de ensino priorizou trabalhar com o tema “A memória local”. Primeiramente, buscou-se trabalhar com a memória de crianças e adolescentes através de atividades pedagógicas, para posteriormente resgatar a memória coletiva do local.

Para melhor compreensão das atividades pedagógicas realizadas nas escolas cabe informar que as alunas-bolsistas tinham uma carga horária de vinte horas semanais, cumprindo uma agenda em que participavam ao menos um dia na escola; os demais dias eram de orientação individual e coletiva e de preparação de material para os encontros semanais nas escolas. É importante ressaltar que o conteúdo trabalhado era apresentado e discutido em reuniões pedagógicas com as professoras das escolas antes de serem desenvolvidos em sala. Assim sendo, cada escola recebia duas alunas-bolsistas para acompanharem as aulas em um dia fixo da semana, quando as professoras cediam parte de suas aulas para a realização de atividades extraclasse.

2. A docência em escolas com classes multisseriadas da Ilha Grande

Neste tópico será feita uma contextualização da realidade que é vivenciada pelas professoras que lecionam em escolas da Ilha Grande. Cabe salientar que a organização do ensino através de classes multisseriadas foi implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis no ano de 1991, para atender as populações residentes nas áreas rurais localizadas em ilhas e sertões. Entretanto, vale observar que houve uma descontinuidade entre as ações da gestão pública municipal dos anos 1990 — que definiu critérios para a criação de classes multisseriadas e visava assegurar o ensino para as crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais — e as ações das gestões subsequentes, que não têm proporcionado apoio pedagógico, material e administrativo para manter as condições que possam assegurar o funcionamento adequado daquelas escolas.

No âmbito nacional, também foram criadas políticas para atender as especificidades das classes multisseriadas. É importante observar que no ano de 1997 o governo brasileiro, seguindo a orientação do Banco Mundial, implementou o Programa Escola Ativa: Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa (BRASIL, 2005, p. 12), que se baseou na experiência do Programa *Escuela Nueva*, implementado em 1975 nas escolas multisseriadas da Colômbia. De acordo com o documento:

Em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste, projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia ‘Escuela Nueva – Escuela Activa’, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de vinte anos, obtinha sucesso no enfrentamento dos problemas educacionais das classes multisseriadas daquele país. (Brasil, 2005, p. 12).

Seguindo essa mesma orientação, o poder público de Angra dos Reis aderiu ao Programa Escola Ativa em 2009, visando atender as especificidades das escolas multisseriadas localizadas nas áreas rurais do município. Assim, por meio deste Programa, o governo federal passou a fornecer aos municípios conveniados os materiais pedagógicos orientadores da formação de professores para as classes multisseriadas, com distribuição de guias de aprendizagem e de livros didáticos das seguintes áreas: português, matemática, história, geografia, ciências e alfabetização. Em contrapartida os municípios, através de suas secretarias de educação, deveriam supervisionar a distribuição e utilização dos recursos pedagógicos oferecidos aos professores das classes multisseriadas para serem aplicados nas salas de aula.

Com relação às condições de trabalho das educadoras que lecionam nas classes multisseriadas da Ilha Grande, vale ressaltar que o Programa Escola Ativa trouxe mudanças no processo de ensino, pois fornecia os materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, mas não criou as condições efetivas para garantir uma formação continuada das educadoras. Segundo o seu relato, o programa não trouxe autonomia ao trabalho docente, cabendo a elas executarem as orientações que vinham das equipes de Coordenação das Ilhas e do Sertão e da Coordenação de Gestão Educacional, ambas vinculadas à Secretaria de Educação do município de Angra dos Reis e responsáveis pela implementação do programa no município. Outro aspecto relatado foi que as visitas locais das coordenadoras eram raras, pois não havia número de profissionais suficiente para o deslocamento a longas distâncias e, ainda, o acesso às escolas da Ilha Grande dependia da disponibilidade de barcos e de boas condições climáticas.

Nestas circunstâncias, embora o Programa Escola Ativa implementado em 2009 tenha sido um ponto de referência para o desenvolvimento do trabalho das professoras da Ilha Grande, em poucos anos mostrou-se ineficiente, pois não atendia as necessidades das escolas com classes multisseriadas. Assim, observou-se que a partir de 2014 as professoras das escolas da Ilha Grande vão deixando de se pautar pelas orientações do citado Programa e passam a buscar uma maior aproximação com os princípios da Educação do Campo.

A adoção da Educação do Campo traz uma nova concepção político-pedagógica de ensino, que prioriza a construção de um projeto de educação emancipatório, que leve em consideração “tanto os processos culturais, quanto as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas como elementos essenciais de seu processo formativo” (Silva, 2019, p. 67).

Com esta nova concepção de ensino foi possível refletir sobre os objetivos da escola, no sentido de saber que tipo de formação era possível oferecer aos alunos e quais prioridades

poderiam ser estabelecidas. Deste modo, o trabalho pedagógico com as classes multisseriadas passou a ocorrer de forma interdisciplinar, já que as professoras precisam ter uma visão global de sua sala, pois desenvolvem um conteúdo comum para todos os alunos; mas, ao mesmo tempo, elas têm que levar em conta as especificidades de cada turma e de cada aluno, pois somente assim é possível pensar o trabalho de forma conjunta. Portanto, com a adoção da Educação do Campo, as educadoras ganham maior autonomia para organizar e planejar a rotina de sua sala de aula, de modo que possam dar maior atenção às necessidades dos alunos.

Conforme foi observado houve alterações nas estratégias mobilizadas para o ensino nas classes multisseriadas, o que nos leva a indagar qual é o sentido que as professoras buscam dar ao seu trabalho. Pode-se notar que as mudanças em sua concepção de trabalho e, sobretudo, em suas propostas pedagógicas para o ensino com as classes multisseriadas estão diretamente relacionadas aos papéis que as educadoras assumem enquanto sujeitos históricos, ou seja, enquanto agentes que vão alterando suas práticas e as relações que estabelecem com o mundo objetivo e com as pessoas que convivem nas comunidades locais (Ramos, 2014).

A adoção de um projeto político-pedagógico mais alternativo por parte das professoras na Ilha Grande em parte decorre das novas circunstâncias sociais e políticas notadas em fins dos anos 2000, em que foi possível observar uma ampliação da participação popular na vida política através dos Conselhos Gestores de Políticas Públicas e ocorreu uma forte pressão dos movimentos sociais organizados na busca de assegurar os direitos sociais consagrados pela Constituição de 1988.

Embora as sociedades tradicionais vivenciem um incessante processo de mudanças, que é desencadeado por um contexto social mais amplo, foi nesta direção que as comunidades remanescentes de caiçaras buscaram reafirmar sua identidade e passaram a pressionar o poder público local para que reconhecesse sua condição diferenciada. Conforme o depoimento de um pescador e morador da praia de Araçatiba:

Somente a partir dos anos 1980, com as visitas das universidades nas comunidades é que se passou a usar o nome de caiçara. Além disso, o morador da ilha também passou a ter mais acesso à cidade, isso possibilitou melhores condições de vida. Antes morria muita gente doente sem atendimento médico, hoje quando a população precisa de apoio para locomoção, por motivo de saúde, ela é atendida pela Defesa Civil.

A implementação dessas políticas atingiu também o campo educacional como, por exemplo, é o caso da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 que regulamentou no âmbito nacional o ensino através de classes multisseriadas, para atender as populações que vivem em áreas distantes. E, ainda, a Educação do Campo foi regulamentada pelo governo federal através do Decreto nº 7.352/2010, prevendo em seu artigo 1º que:

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 42, p. 9 a 29, ano 2024

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, por meio da Resolução nº 12 de 2012, regulamentou a Educação do Campo no município, definindo que ela deveria atender as “populações rurais, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Chrisostimo, 2016, p. 7).

Assim, o sistema educacional aos poucos vai incorporando alguns segmentos da sociedade que historicamente não se viam representados, embora ainda permaneça o desafio de se criarem mecanismos que assegurem tanto o acesso quanto a permanência dos alunos na escola.

Segundo Oliveira (2018), foi a partir da participação nas Conferências Nacionais de Educação, ocorridas entre 2010 e 2014, que alguns segmentos sociais passaram a exigir a criação de novas formas de organização da educação que atendessem as suas especificidades. Estes segmentos, que não residem em áreas urbanizadas e que “estiveram excluídos dos sistemas escolares começaram a apresentar projetos específicos de proposição de políticas públicas dirigidas à educação”. Dentre eles, pode-se destacar “a Pedagogia da Terra, inspirada pelos movimentos em defesa da reforma agrária, mais especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), e as Licenciaturas Intercultural e Indígena” (Oliveira, 2018, p. 27).

É necessário enfatizar ainda que a política pública instituída através do Decreto Federal nº 6.177/2007, que promulga a *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, possibilitou o reconhecimento da cultura caiçara como cultura tradicional. Esse fato deu legitimidade à proposta pedagógica que passou a nortear o trabalho realizado nas escolas da Ilha Grande, que parte do princípio de que se deve reconhecer os conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial. Portanto, esses saberes passaram a ser trabalhados em sala de aula juntamente com os conhecimentos formalizados através da escrita.

Além da implementação destas políticas, outras mudanças também foram acontecendo na área de formação de professores, pois o Governo Federal criou em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), regulamentado por meio da Portaria CAPES 096/2013. Com a implementação deste Programa, a escola pública passou a se destacar como um espaço de formação para os alunos de cursos de licenciatura, que passaram

a contar com a possibilidade de vivenciar na prática como é o cotidiano escolar, ação que poderia trazer melhorias para o ensino nas escolas públicas.

Neste contexto, buscando atender aos critérios desse Programa, é que foi desenvolvido em 2014 o projeto de ensino vinculado ao PIBID, com o objetivo de auxiliar no trabalho pedagógico que é realizado com as classes multisseriadas da Ilha Grande. O referido projeto esteve sob nossa coordenação e acompanhamento, envolveu professoras de sete escolas do primeiro segmento do Ensino Fundamental e contou com a participação de quinze alunas de um curso de licenciatura em Pedagogia, que foram financiadas pelo PIBID-CAPEL. Essas escolas pertencem a comunidades localizadas em sete praias da Ilha Grande: Praia Enseada das Estrelas, Praia de Araçatiba, Praia da Longa, Praia de Sítio Forte, Praia de Matariz, Praia da Gipóia e Praia Vermelha.

O tema de destaque do projeto desenvolvido nas escolas foi “A memória local”, que teve por objetivo viabilizar a troca de conhecimentos pedagógicos que pudessem auxiliar na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem, visando atingir tanto o trabalho das professoras quanto a formação das alunas bolsistas.

O projeto de ensino realizado nas escolas da Ilha Grande baseou-se na concepção da pedagogia histórico-crítica, que concebe a “educação como uma atividade mediadora no seio da prática social”, abordagem que valoriza tanto o professor quanto o aluno como sujeitos da ação. Esta orientação pedagógica propõe que a atividade educativa possa promover a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, de modo a incorporar a realidade do aluno neste processo. Esta seria uma possibilidade de levar os alunos a superarem uma inserção acrítica e passarem a ter uma atuação mais consciente de seu papel na sociedade (Saviani, 2008, p. 130-132).

Assim sendo, Saviani (2008) define esta metodologia em cinco passos: no primeiro deles, a prática é apreendida de forma diferenciada por ambos (professor e aluno). No segundo momento, através da educação é possível problematizar as questões resultantes das práticas vivenciadas, bem como direcionar-se para a busca de soluções. O terceiro trata da “instrumentação”, que é o processo de assimilação da bagagem teórica e das questões práticas, visando equacionar os problemas advindos da esfera social. É o momento de reelaboração do entendimento que se tinha da prática social. O quarto passo é o da “catarse”, que é “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. No quinto passo, “o ponto de chegada é a própria prática social”, momento em que os alunos saem do nível de

abstração e ascendem ao nível sintético (do professor), possibilitando que tenham uma compreensão cada vez mais orgânica da sociedade (Saviani, 2008, p. 131-132).

Então, com base na concepção da pedagogia histórico-crítica, o projeto de ensino PIBID buscou trabalhar de forma interdisciplinar com as educadoras daquelas escolas, visando colaborar com o trabalho pedagógico que já era realizado. Buscou-se contribuir com a construção de novas alternativas de ensino de maneira a mobilizar os conhecimentos teóricos e práticos, mas sempre considerando a realidade do aluno como aspecto fundamental neste processo.

É importante destacar que as crianças, as bolsistas e algumas professoras que lecionam nas escolas são transportados diariamente para a Ilha Grande através de barcos que são contratados pela Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Os barcos saem todos os dias às 6 horas da manhã do Cais Santa Luzia, no centro de Angra, e seguem recolhendo as crianças de várias praias, levando-as para as praias mais povoadas e próximas que possuam escolas, e retornam ao cais no período da tarde, após o término das aulas. Esta realidade pôde ser observada através do olhar de uma aluna bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, que semanalmente frequentou o barco de transporte para as escolas e registrou, em 14/08/2014:

A chegada à escola sempre é um momento de grande expectativa. Desde a saída de casa até a chegada à escola é cheia [sic] de desafios. Pode-se dizer que o tempo é o senhor das ilhas, pois é ele quem dita as regras do nosso trajeto. Só sabemos se é possível seguir viagem quando chegamos ao cais, pois se o mar estiver muito agitado e os ventos estiverem fortes não podemos sair. Algumas vezes, já na escola, quando o tempo muda e os ventos começam é dado um sinal de que precisamos nos preparar para partir. As aulas são encerradas e todos os alunos são liberados. Isso aconteceu diversas vezes, as crianças são liberadas após almoçarem. Tudo corre com o tempo. O almoço é adiantado para que os pequenos não saiam sem a refeição para em seguida embarcarem.

Uma das alternativas encontradas para o desenvolvimento do projeto de ensino foi iniciar o trabalho buscando resgatar as próprias memórias das crianças, para posteriormente trabalhar com a memória local. Podemos ver como se deu esse processo em relatório produzido pelas alunas bolsistas ID-PIBID, de 13/10/2014:

Utilizamos a educação musical como dispositivos de formação, recuperando as tradições musicais locais e trabalhando as possibilidades que a música pode oferecer para o desenvolvimento social e afetivo do educando, estabelecendo relações entre música e experiência estética, trabalhando os conceitos de música e memória a partir das noções de tempo. Uma das atividades desenvolvidas consistiu em promover conversas e atividades práticas em torno da música *“Como uma onda no mar”* de Nelson Motta e Lulu Santos como via de compreensão da passagem de tempo e suas transformações culturais em nossas vidas. Essas atividades contribuíram para que as crianças criassem sentidos sociais e históricos através da memória musical.

A vivência de novas experiências pedagógicas e alternativas de ensino podem ser observadas no relatório sobre as atividades pedagógicas realizadas em escola da Praia da Gipóia, onde as atividades vão sendo reorganizadas de acordo com as condições observadas na sala de aula:

Dia 24/04/2014, demos início à concepção do significado de música, levando em conta a concepção que eles já tinham sobre música. Começamos a pesquisar músicas antigas que havia na ilha para resgatar a memória musical do local. Conversamos sobre que tipo de música as crianças gostavam (gênero musical) registrando os gêneros no quadro. Falamos sobre o interesse de conhecer as músicas antigas da ilha e da possibilidade de entrevistarmos alguns moradores que soubessem das músicas. Pedimos que registrassem através de desenhos sua concepção de música (...).

Dia 19/06/2014, passamos a trabalhar o conceito de cultura. Levantamos a questão: o que vocês acham que é cultura? Pedimos que pensassem em histórias antigas que os moradores contavam e registrassem em forma de desenho. Mostramos imagens para eles identificarem quais delas são observadas na ilha, e qual significado eles atribuíam a elas (RELATÓRIO BOLSISTA ID-PIBID).

Em todo o trabalho desenvolvido procurou-se trazer elementos da vida cotidiana dos alunos, bem como da cultura caiçara, para serem trabalhados em sala de aula de modo a se somarem aos conhecimentos formalizados pela sociedade letrada. Naquele contexto, priorizou-se trabalhar com a memória das crianças e adolescentes através de atividades pedagógicas e paulatinamente buscou-se resgatar a memória coletiva do local. Portanto, no trabalho realizado com as crianças e adolescentes, eles são estimulados a colaborar mutuamente e a socializar seus conhecimentos formais e os saberes da vida cotidiana tanto na sala de aula quanto em outros espaços sociais.

3. As condições de trabalho das professoras em escolas da Ilha Grande

Neste tópico serão analisadas as condições de trabalho das professoras que lecionam em escolas da Ilha Grande. É importante destacar que, apesar de todo o contexto apresentado no item anterior, não foram criadas políticas consistentes de apoio à atividade docente. Assim, cabe às educadoras se empenharem na construção de propostas alternativas para o ensino em classes multisseriadas, de forma a valorizar a cultura local. Também não houve mudanças nas condições de trabalho das professoras, tendo sido constatado que, na maioria daquelas escolas, existe apenas uma profissional que é responsável tanto pela docência quanto pela gestão e administração da escola: nos casos de afastamento das educadoras, por motivos de saúde ou outras situações, as escolas permanecem fechadas devido à falta de professores disponíveis que

possam ser realocados para trabalhar naquelas áreas distantes do continente, onde a chegada depende de transporte marítimo e, sobretudo, de boas condições climáticas para a navegação.

Dentre as escolas pesquisadas, observou-se que na escola da Praia de Enseada das Estrelas havia uma separação entre o trabalho de gestão e de docência, isso gerou uma expectativa de que se pudesse encontrar uma realidade bem diferente das outras escolas. Entretanto, constatou-se que as condições precárias de trabalho também se mantiveram naquele local. Conforme pode-se notar no depoimento da gestora da escola da Praia de Enseada das Estrelas:

A gente não tem um espaço adequado, uma quadra de jogos, a gente não tem uma sala de apoio para as crianças na hora que for necessário. A gente não tem profissionais, inclusive, para atender uma criança que traga alguma questão patológica para a gente conseguir estar ajudando. Então, a gente não tem nem o espaço e nem o profissional. Então, isso já é um problema no que se refere à questão do espaço. Então, você ficar o dia inteiro com a criança, sem ter adequado a questão do espaço e dos próprios profissionais, (...) você fica só apagando incêndios, digamos assim, né? (DEPOIMENTO DA DIRETORA DA ESCOLA *apud* SIRINO, 2016, p. 109).

De um modo geral, a escola citada também carece de recursos materiais e de estrutura física e funcional para apoiar o trabalho das educadoras, fato que dificulta o desenvolvimento de atividades pedagógicas, pois “não há pedagogo na escola, secretário escolar ou agente administrativo, auxiliar de biblioteca e nem zeladores há mais de dois anos” (SIRINO, 2016, p.100).

Nestas condições este trabalho se torna pouco atrativo, pois faltam profissionais para atuar naquela localidade. Segundo Freitas (2014, p. 19), o problema da escassez de docentes é mais estrutural e decorre da “crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional”.

Contudo, mesmo em situação adversa e com poucos recursos materiais, estas professoras procuram superar os limites impostos por essas condições de trabalho, de modo a assegurar que o exercício da atividade docente possa ser concretizado. Neste contexto, cabe a elas criarem alternativas para o ensino em classes multisseriadas, mobilizando outros atributos pessoais, como, por exemplo, a feminilidade, que se somam para caracterizar a docência. Deste modo, concorda-se com a definição ampliada da noção de qualificação que é defendida por Ramos (2002, p. 54):

Assim, a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social.

Deste modo, com relação às escolas da Ilha Grande, podemos destacar que o trabalho das professoras incorpora tanto os conhecimentos específicos da área de educação, como os saberes obtidos e acumulados através da experiência docente, que se somam àqueles adquiridos fora do espaço de trabalho e são gestados a partir das experiências vivenciadas em outras esferas da vida; tudo isso se junta para tornar as professoras mais qualificadas para o exercício do magistério (Ramos, 2002).

Dentre outras particularidades observadas nesta atividade, cumpre notar que todas as professoras que atuam nas classes multisseriadas da Ilha Grande são do sexo feminino e, portanto, pode-se afirmar que as características da feminilidade, como a adoção de atitudes e comportamentos próprios do gênero feminino, acabam resultando em um maior envolvimento pessoal destas profissionais com a vida escolar de seus alunos, o que pôde ser observado no modo como as professoras organizam o trabalho pedagógico que é realizado com as classes multisseriadas.

Entre as alternativas de ensino adotadas, é importante observar que todo trabalho desenvolvido em sala é pensado de forma conjunta: elas organizam o ensino de forma interdisciplinar e ministram um conteúdo comum para todos os alunos. Em alguns momentos vão sendo criadas atividades específicas, que passam a ser divididas por ano escolar e por níveis de dificuldades de acordo com cada turma. Assim, cada aluno recebe suas tarefas conforme seu ano de escolaridade e, ainda, dentro do mesmo ano, são levadas em conta suas dificuldades individuais.

Para melhor organização do trabalho, as educadoras utilizam vários diários, que correspondem a cada ano escolar. Deste modo, elas constroem uma visão global de toda a turma e priorizam a construção de atividades pedagógicas que possam estimular o aprendizado e o desenvolvimento de cada aluno, o que só se torna possível porque assumem este compromisso. Elas se dispõem a realizar essas múltiplas atividades que vão muito além da sala de aula, envolvem todo o conjunto do trabalho escolar e estendem-se pelo seu tempo de descanso. Entretanto, as professoras relatam que mesmo não tendo uma recompensa financeira se sentem muito satisfeitas quando veem o avanço de seus alunos.

Convém destacar que a mobilização dos atributos da feminilidade também pode ser observada em outros estudos que analisam o trabalho docente em escolas do ensino fundamental, conforme se pode observar nas análises descritas a seguir.

Carvalho *et al.* (2018, p. 2) apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas com doze professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

de nove escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo. A partir desta pesquisa, os autores afirmam que as noções de cuidado e de feminilidade, que fundamentaram a realização deste trabalho em décadas passadas, permanecem até hoje como atributos desta profissão. Para tanto, eles definem a noção de cuidado como sendo “práticas de atenção integral e individualizada aos alunos”; já a feminilidade é uma característica atribuída às mulheres, incorporando aspectos relativos à “dedicação, valorização de compensações não monetárias e envolvimento emocional”.

No âmbito da pesquisa citada, os autores observaram que ainda hoje é possível estabelecer uma associação entre os termos “vocação, missão e doação” e a ideia de feminilidade. Já em relação a outras características que predominam neste ofício, eles ressaltam que nunca houve uma clara separação entre tempo de trabalho e tempo livre e que, desde os anos 1970, este trabalho é marcado por situações de “precariedade, baixa remuneração, rotatividade”, condição esta que tem se intensificado, especialmente a partir da década de 1990. Conforme propõem Carvalho *et al.* (2018, p. 4):

Resta investigar de que forma essas características se transformam e se atualizam com a introdução da lógica mercantil na escola pública, implicando a ampliação e informatização dos instrumentos de controle, a autointensificação e a pressão por resultados. Terão esses movimentos levado ao apagamento dos traços de feminilidade que marcaram a professora dedicada, que cuida de seus alunos e adora ensinar?

Em relação a esta indagação, os autores respondem que não houve subtração desta característica do trabalho, mas, a partir dos anos 1990, este ofício passou a incorporar outras exigências que se somam aos atributos anteriores, como é o caso das “noções de qualidade, eficiência, avaliação e responsabilização”. Deste modo, pode-se dizer que:

A ‘nova gestão pública’, também chamada de ‘gerencialismo’, chega às escolas como a solução única para alcançar uma educação de qualidade e a política educacional é submetida à economia, não apenas no que diz respeito ao financiamento, mas pela própria compreensão de como o Estado deve funcionar. Trata-se de uma gestão focada em resultados mensuráveis (...). (Carvalho *et al.*, 2018, p. 2-3).

Ainda de acordo com os autores, há uma “tradição de relacionar o magistério nos anos iniciais do fundamental a características socialmente atribuídas à feminilidade”. Entretanto, afirmam que embora esta prática ainda se mantenha atualmente, ela foi “ressignificada no contexto das novas formas de gestão do trabalho docente” (Carvalho *et al.*, 2018, p. 7). Assim, pode-se afirmar que:

(...) As práticas de atenção integral e individualizada das professoras podem ser compreendidas neste contexto como resistência à lógica de mercado e reafirmação de valores tidos como femininos que têm marcado a docência para crianças durante décadas. Muitas vezes são valores contraditórios, atravessados por conservadorismos

de gênero e de classe (...). É uma prática de autonomia, uma forma das professoras não deixarem os mecanismos de gestão gerencialista controlarem inteiramente sua subjetividade, na medida em que trabalham por amor, encontram realização em sua atividade, têm esperança. (Carvalho *et al.*, 2018, p. 24).

O estudo aponta, ainda, que há um movimento dinâmico, pois na atualidade pode-se afirmar que houve a recriação de vários aspectos do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, dando origem à combinação de antigas e novas relações de trabalho que passaram a predominar no magistério (Carvalho *et al.*, 2018, p. 26).

Outra autora que faz uma análise sobre o trabalho docente feminino é Penna (2012). Em seu artigo “Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas”, ela apresenta o resultado de uma pesquisa realizada através de entrevistas semiestruturadas com dez professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo, demonstrando que:

A análise do exercício docente referido ao campo educacional se mostra pertinente para a compreensão da disseminação em seu interior da representação da docência como nobre missão, da necessidade de vocação para seu exercício e da inexistência de interesses econômicos em seu desempenho. Ou seja, é preciso também se compreender o valor simbólico desse discurso no interior do campo educacional, a fim de se compreender a adesão das professoras (Penna, 2012, p. 832).

O trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido desenvolvido predominantemente por mulheres, que por desempenharem em seu trabalho algumas atribuições que estão associadas à feminilidade, são vistas como sendo “mais preparadas para educar crianças, uma vez que possuem experiência educativa com seus filhos, além de serem ‘naturalmente’ inclinadas a discipliná-las, dado que são muito enérgicas, mas ao mesmo tempo pacientes e amorosas” (Penna, 2012, p. 835). Ainda conforme a autora:

Dessa forma, as professoras se percebem como portadoras de nobre missão, para a qual importa mais o reconhecimento (pelos pares, pelos alunos, pelos pais) que as recompensas materiais, o que vai ao encontro da realidade que enfrentam, afinal, o salário não é de fato tão compensador. Assim, não ganham muito, mas recebem recompensas simbólicas importantes, como melhorar a vida das crianças ou mesmo servir de modelo de conduta para elas (Penna, 2012, p. 835-836).

Como foi possível verificar, dentre os resultados das pesquisas realizadas por Carvalho *et al.* (2018) e Penna (2012) com professoras dos anos iniciais da escolarização fundamental, foi consensual a constatação da predominância de características atribuídas à feminilidade que persistem ainda hoje no exercício do trabalho docente. Deste modo, pode-se afirmar que, após ter se observado o desenvolvimento do trabalho das professoras de classes multisseriadas das escolas da Ilha Grande, ficou evidenciado que este espaço também comporta traços de feminilidade nesta atividade profissional.

Durante todo o período de desenvolvimento do projeto de ensino PIBID observou-se que todas as professoras eram mulheres, e que como forma de se contrapor às condições impostas por aquela realidade havia um forte envolvimento das docentes destas escolas com seu trabalho, ainda que suas ações não tivessem respaldo do poder público municipal.

Conforme pôde ser observado, as docentes que trabalham com classes multisseriadas enfrentam péssimas condições de trabalho. Porém, mesmo em condições adversas e com poucos recursos materiais, elas procuram superar os limites impostos por essa conjuntura, buscando assegurar que o seu trabalho se concretize.

Esta atitude decorre da própria relação que essas trabalhadoras constroem com a docência, pois é através dos resultados obtidos com os alunos que elas buscam o reconhecimento de seu trabalho na comunidade escolar; essa é a recompensa esperada por elas. Assim, mesmo que inconscientemente, as educadoras lançam mão de algumas atitudes que são atribuídas à feminilidade para dar conta das inúmeras tarefas e, sobretudo, para atender as expectativas dos estudantes, pois afirmam que só aceitam trabalhar naquelas condições por amor à sua profissão e não esperam ser recompensadas economicamente pelos longos períodos dedicados a essa atividade, o que, diariamente, atinge seu tempo livre de descanso.

Em se tratando das políticas implementadas na área de formação de professores, pode-se dizer que a partir dos anos 1990 as reformas educacionais realizadas no Brasil ampliaram as exigências em termos de formação dos docentes, estimulando a inclusão deles em programas de formação continuada (Garcia; Anadon, 2009).

Entretanto, considerando a realidade vivenciada pelas professoras da Ilha Grande pode-se destacar que, no decorrer de várias décadas, não tem havido participação efetiva delas nas decisões políticas tomadas em relação aos programas implementados naquelas escolas, bem como não houve um incremento nas condições de trabalho e nas carreiras docentes, não foram atendidas as necessidades de profissionalização daquelas educadoras e, também, não houve melhorias na estrutura física das escolas.

Nos últimos anos, se considerarmos as políticas que estão sendo instituídas na área de formação de professores, nota-se uma tendência de desprofissionalização do docente. Esse movimento pôde ser observado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental, que propõe uma uniformização dos currículos das escolas brasileiras. Esta ação implica em mudanças que atingem a toda a legislação educacional, como é o caso da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que regulamenta a formação do professor. Esta Resolução representa uma clara divergência em relação ao que prevê o Parecer

CNE/CP nº 2 de 2015, que regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, que em seu Art. 19 prevê que as instituições públicas, como forma de valorização dos profissionais do magistério, devem ofertar cursos de formação continuada.

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 determina como deve ser concebida a formação docente. Ela “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019), devendo ser implementada nas Instituições de Ensino Superior (IES) até fins de 2023.

De acordo com o Capítulo III da Resolução de 2019, em seu Art. 7º, que é relativo à organização curricular dos cursos de Formação de Professores, pode-se observar que é dado destaque à valorização da prática, conforme o item abaixo:

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (...).

Conforme o Art. 8º, do Capítulo III, os fundamentos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores devem se pautar no: “IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2019, p. 5).

Neste caso, há um claro alinhamento da Resolução de 2019 com a BNCC: suas orientações vão no sentido de atingir a autonomia das faculdades de educação, de desorganizar os cursos de licenciaturas — que deveriam se pautar por uma produção científica e acadêmica — e, sobretudo, induz à redução da formação teórica com ampliação da formação prática, de maneira que a formação acadêmica possa estar mais focada em uma visão pragmática da docência.

Freitas (2018), em seu livro “A reforma empresarial da educação”, já antecipa as mudanças que devem atingir diretamente a formação de professores no Brasil. Segundo ele, através da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular criaram-se as condições para regular as instituições formadoras do magistério e, também, para controlar o processo pedagógico e as formas de organização do ensino, submetendo-os a uma lógica tecnicista, que

define a priori o conteúdo a ser ministrado, além de propor o uso de materiais didáticos e de plataformas de aprendizagem interativas.

Assim, impõe-se uma Base Nacional Comum Curricular visando maior padronização do ensino, de modo a facilitar a realização de testes e de relatórios, produção de estatísticas, cumprimento de metas e responsabilização dos profissionais da educação, desconsiderando as diferenças regionais, o debate sobre identidade e a diversidade cultural (Freitas, 2018).

Sob a perspectiva de educação tecnicista, o professor atuaria como facilitador do acesso ao conhecimento, de modo que seu trabalho seja controlado e limitado, passando a se circunscrever no âmbito de uma pedagogia tecnicista e sem a possibilidade de interferir diretamente no processo educacional. Assim, o próprio sentido da escolarização seria alterado, o que ampliaria a precariedade na formação do professor e do aluno, e, ainda, resultaria na desprofissionalização do docente, que passaria a ter uma atuação mais técnica.

De um modo geral, essas ações interferem no trabalho escolar, de sorte a diminuir a autonomia das professoras para a construção de um projeto político-pedagógico que possa nortear as ações e os objetivos da escola. Portanto, submeter a formação docente a uma lógica tecnicista e pragmática, conforme propõe a Resolução CNE CP nº 2 de 2019, atingirá diretamente o trabalho pedagógico realizado pelas professoras das classes multisseriadas, já que é através da atividade pedagógica que se pode “oferecer os instrumentos para ‘leitura do mundo’, para compreensão e atuação consciente na realidade. E nesse projeto o conhecimento é o fundamental entre eles” (Serrão, 2013, p. 257).

Foi nesta direção que aquelas educadoras buscaram se aproximar dos princípios da Educação do Campo, tomando-o como base para a construção de um projeto alternativo que pudesse possibilitar a oferta de uma formação mais integrada com o cotidiano vivenciado pelas crianças e adolescentes de comunidades caiçaras. A ideia é propor uma formação integral que não se reduz a uma área específica, mas que busque integrar o conhecimento específico com uma formação geral, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais.

Considerações finais

Os resultados da análise mostraram que as escolas com classes multisseriadas da Ilha Grande trabalham com poucos recursos materiais e pedagógicos, carecem de pessoal de apoio e não possuem infraestrutura adequada para satisfazer as suas necessidades. Assim, as professoras enfrentam a precariedade do local de trabalho, que também não oferece uma estrutura básica que possa permitir a fixação delas na região. No entanto, aquelas que optam

por permanecer nas escolas da Ilha Grande buscam alternativas e estratégias para lidar com as situações do cotidiano escolar e, sobretudo, para atender as expectativas dos alunos e da população local.

Portanto, ao analisar o trabalho docente, observa-se que algumas características deste trabalho — que no passado eram atribuídas à feminilidade, como, por exemplo, a construção de vínculos de afetividade entre professor e aluno — ainda se mantêm neste ofício nos dias de hoje, podendo dar margem tanto “a mecanismos de controle e exploração do trabalho quanto originar resistências e oposições” (CARVALHO et al, 2018, p. 26).

Nesse sentido, para compreender o modo de organização do ensino das classes multisseriadas das escolas da Ilha Grande, deve-se observar as relações sociais que são construídas entre professoras e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, no trabalho em sala de aula, nota-se que as educadoras procuram dar uma atenção individualizada para cada aluno. Esses alunos alegam não contar com o auxílio de suas famílias nas tarefas escolares e por isso as professoras acabam tomando para si a responsabilidade sobre o desenvolvimento escolar deles, mobilizando habilidades consideradas femininas, o que se expressa através do envolvimento pessoal das educadoras com o seu trabalho.

A partir da análise do trabalho destas professoras é possível afirmar que predomina o imponderável na atuação destas profissionais, o que significa dizer que há outras instâncias do social que regulam essas relações. Deste modo, pode-se sugerir que o trabalho pedagógico realizado não visa apenas atender a legislação educacional vigente, mas está diretamente ligado ao papel do docente enquanto sujeito histórico, que busca contribuir com a transformação da realidade em que atua.

Isto posto, pode-se afirmar que aquelas educadoras optaram por fazer resistência ao modelo de educação já instituído. É neste sentido que, em meados de 2014, as professoras buscaram aproximar-se da concepção de Educação do Campo, como tentativa de romper com o modelo de ensino predominante, visando oferecer uma formação mais comprometida com a ampliação da autonomia do aluno. Entretanto, devido às condições de isolamento destas escolas, elas têm tido dificuldade de socializar as atividades que realizam com outros profissionais ou mesmo com os colegas que estão submetidos ao mesmo contexto de trabalho, sendo esse um dos limites que se impõem à situação que é vivenciada nas escolas da Ilha Grande. Além disso, há restrições para seu deslocamento: por serem as únicas profissionais das escolas normalmente não é possível fechá-las e deixarem de dar aulas para frequentarem cursos de formação continuada.

Conclui-se que se faz necessário criar políticas públicas de educação que sejam diferenciadas daquelas que atendem ao modelo de ensino tradicional, deve ser dada prioridade à formação continuada das docentes, bem como criar estímulos e condições de trabalho que possibilitem a sua manutenção nestas escolas.

Por fim, cabe enfatizar as características e especificidades das escolas da Ilha Grande, que são formadas por classes multisseriadas que atendem as crianças e adolescentes do 1º ao 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, todos reunidos em uma mesma sala de aula. Apesar de todas as dificuldades, este é um universo bastante diversificado, que pode propiciar ao aluno o encontro consigo mesmo e, sobretudo, com o outro — mas para que isso ocorra faz-se necessário que os adolescentes se reconheçam como pertencentes à cultura local, aos grupos sociais e à vida daquelas comunidades. Para isso é importante desnaturalizar o olhar cristalizado sobre seu cotidiano, para que em um momento posterior o conhecimento possa servir de ponte entre a vida local e o mundo global, de modo que cada um possa compreender o seu papel social. Esse tem sido o fio norteador do trabalho pedagógico que é realizado naquelas escolas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Constituição de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1998. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 out. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 mar.2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 nov. 2010.

CARVALHO, M. P. de et al. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e203244. p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203244>. Acesso em: 08 mar.2019.

CHRISOSTIMO, S. da S. **A realidade da educação do/no campo na comunidade caiçara da Praia da Longa em Angra dos Reis/RJ**. 2016. 14 f. Monografia (Conclusão do curso de especialização em educação do campo) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FREITAS, H. C. L. de. Cap. 1 – O PIBID e as políticas de formação e valorização do magistério. *In*: PRADO, G. V.T.; AYOUB, E. (orgs). **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 17-33.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>. Acesso em: Acesso em: 15 jan.2018.

OLIVEIRA, D. A. Educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 13-35, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p13-35>. Acesso em: 07 mar.2019.

PENNA, M. G. de O. Valores Práticos do Magistério e Facetas de Práticas Pedagógicas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 823-839, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bfJ5B3HL3LNw88DWwsGWQ7c/>. Acesso em: 15 jan.2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de Formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 20 fev.2018.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRÃO, M. I. B. Atividade pedagógica como atividade especificamente humana. *In*: MARCASSA, F.; PINTO, F.M.; DANTAS, J.S. (org.). **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 253-260.

SILVA, V. et al. Formação de professores em Educação do Campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 53-70, mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4574>. Acesso em: 20 nov.2019.

SIRINO, M. B. Educação integral e(m) tempo integral em Angra dos Reis: narrativas dos educadores do Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho. **Educação Online**, [S.l.], n. 21, p. 92-122, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.36556/eol.v0i21>. Acesso em: 30 jan.2017.