



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

DENISE XAVIER TORRES

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS QUE
ATUAM EM ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS RURAIS

RECIFE

2013

DENISE XAVIER TORRES

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS QUE
ATUAM EM ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS RURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Recife

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

T693c	Torres, Denise Xavier. Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais / Denise Xavier Torres. – Recife: O autor, 2013. 246 f.: il. ; 30 cm. Orientador: Janssen Felipe da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Inclui Referências e Anexos. 1. Educação rural. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Avaliação educacional. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Título. 370.91734 CDD (22. ed.) UFPE (CE2013-54)
-------	---

DENISE XAVIER TORRES

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS QUE
ATUAM EM ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS RURAIS**

Aprovada em 27 de junho de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
1º Examinador/Presidente

Prof^a. Dra. Laêda Bezerra Machado
2º Examinador

Prof^a. Dra. Anna Rita Sartore
3º Examinador

Prof^a. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva
4º Examinador

Confissões do Latifúndio -
Pedro Casaldáliga

*Por onde passei,
plantei
a cerca farpada,
plantei a queimada.
Por onde passei,
plantei
a morte matada.
Por onde passei,
matei
a tribo calada,
a roça suada,
a terra esperada...
Por onde passei,
tendo tudo em lei,
eu plantei o nada.*

*Aos povos campestinos que lutaram e lutam para terem
suas vozes ouvidas, seus territórios visibilizados e suas
epistemes validadas.*

*A Deus, minha mãe e meus irmãos, Dayana e Gabriel,
que compartilharam comigo cada amanhecer e cada
conquista.*

AGRADECIMENTOS

Muitas são as palavras conhecidas, bem como encobertas em línguas que nem conheço, mas num esforço, ainda que grande, limitado, se insere o meu desejo de registrar alguns agradecimentos. Peço desculpas antecipadamente, pois sei que posso acabar esquecendo algo ou alguém, ou que minhas palavras não sejam suficientes para expressar esse sentimento de gratidão, mas serão as palavras mais sinceras que encontrei hoje.

Agradeço,

a Deus pela chance de recomeçar a cada novo dia e, a cada recomeço, ter forças para vencer os atropelos e os obstáculos que um dia eu cri que fossem invencíveis.

à minha mãe, Dona Zezé, ou simplesmente mainha, porque a cada dia ela me ensina o que é amor e me faz senti-lo. Por me apoiar incondicionalmente. Por me fazer acreditar que é possível. Por me ensinar a persistir, a ter paciência, a lutar, a fazer escolhas, a sorrir, a ouvir, a calar, a esperar, a partilhar... Pela sabedoria imensurável, com a qual desenvolveu o papel de co-orientadora, mesmo não tendo concluído o Ensino Fundamental. Por simplesmente cuidar de mim... Creio ser possível fazer uma nova dissertação para demonstrar o quanto é fácil amar essa mulher, mas preciso me conter nessas poucas palavras.

à minha irmã, Dayana. Amiga, amorosa, conselheira, prestativa e companheira de todas as horas, de todas mesmo! Sou grata por toda a paciência e calma com que ela me trata, pois sei o quanto foi insuportável nos momentos mais complicados da pesquisa.

ao meu irmão, Gabriel, por todo carinho e amor com o qual ele me trata todos os dias. Pela paciência em esperar pelos passeios que não fizemos e pelos filmes que não assistimos (mas vamos!). Pelo bom humor de todas as horas, pela atenção, pelo amor e pelo carinho de seus abraços.

aos meus familiares, meu pai, minhas avós, meus tios e tias, que me acompanharam e torceram por mim.

ao meu orientador, pela calma e paciência gastas comigo nesse processo de formação. Por acreditar ser possível e por me ensinar a acreditar em mim. Por me ensinar o que são raízes e fazer com que minha voz pudesse ser ouvida. Por desenvolver um trabalho de orientação que forma mais que meros pesquisadores/as, assumindo o compromisso com a formação em sua

mais ampla tradução. Por fazer possível meu crescimento profissional e pessoal. Enfim, pela confiança e pela força transmitida ao longo desses anos.

a todos/as professores/as que contribuíram para a minha formação. Em especial a professora Laêda Machado, pelo rigor e zelo com o qual olhou para meu trabalho de pesquisa, bem como pelo carinho com que sempre me tratou.

à professora Anna Sartore, pelo zelo e atenção com esta pesquisa desde seus primeiros passos, bem como pelo carinho com que me recebeu no curso de Pedagogia e com quem venho aprendendo cada dia mais.

à professora Jaqueline Barbosa pelo olhar atento e pelas contribuições para a pesquisa e, sobretudo, pelas contribuições para a minha formação profissional.

às/aos colegas da turma 29, que se mostraram companheiros/as, amáveis, carinhosos/as e sempre prontos/as a ajudar.

às professoras, merendeiras, secretárias e gestoras das escolas participantes, que nos receberam de braços e de portas abertas, pois sem elas não seria possível estar apresentando esta dissertação.

à FACEPE, pelo financiamento da pesquisa.

às integrantes da “célula de sobrevivência”, Girleide, Roberta e Michele, que fizeram com que a caminhada no mestrado fosse bem menos solitária muito mais divertida. Girleide, amiga-irmã que me acompanhou em todos os momentos, e a sua família, em especial dona Margarida e Rodrigo, que me acolherão tão carinhosamente; Michele e Marco Antônio, nosso “Pionguinho”, sempre com uma palavra amiga, um enorme sorriso e uma solução para tudo; Roberta a minha “veia” que sabe sempre as palavras exatas para me fazer sorrir.

às amigas do Antenor Simões, Carla, Cristina, Laudélia e Rejane, pelo carinho, pela fé, pela força, pela paciência, pela torcida, por tanto carinho e atenção dadas a mim.

às colegas do “Atendimento Educacional Especializado”, pela compreensão. Sobre tudo, pela oportunidade de aprender, com as crianças que atendi o verdadeiro sentido da educação na e para as diferenças.

às/aos colegas de trabalho do Centro Acadêmico do Agreste, na Licenciatura Intercultural – Nélío, Cyntia e Fátima - e às bolsistas – Renata, Vanessa e Margareth –, pela oportunidade de uma experiência profissional ímpar.

às companheiras e ao companheiro de orientações, Aline, Rafaela, Andréa, Jéssica, Delma, Eliene e Filipe, pela oportunidade de vivenciar e compartilhar mutuamente descobertas e amadurecimento intelectual.

às minhas amigas de infância, Geisiane, Ana Paula e Andressa, pela amizade verdadeira que compartilhamos nesses quase 15 anos, bem como pela segurança e força que partilharam comigo nesse momento tão importante.

à Josiele, ao Lenilson e à Letícia, por me apoiar e dividir os anseios e as conquistas do caminho que escolhi seguir.

à Ruanita Ramona e à Ana Michele, por uma forma de carinho meio cósmica, meio transcendental, ainda não explicável em palavras. Pela paciência e pelo trabalho tremendo para transformar meus momentos de desânimo em força para continuar.

à Suzana, pela paciência e calma. Pelos longos anos de amizade sempre verdadeira e sempre sincera. Sou grata por poder contar com você em todos os momentos e por poder ter você ao meu lado nos momentos de alegria e de tristeza.

a cada uma das minhas amigas da graduação: Juliana, pelo jeito meigo e sempre compreensivo; Laysa, pelo carinho e pelos abraços reconfortantes; Dani Filha, pelas mensagens de força e pelo apoio incondicional; Anninha, por me fortalecer na fé e me acalmar; Dani Cris e Karina, pelo bom humor e paciência; Iunaly, pela sinceridade sempre bem vinda; Annezabelle, pelo carinho e confiança; Edima, pelas palavras sempre solidárias, pelo carinho e pelas boas gargalhadas que compartilhamos; Ana Márcia, pela atenção, carinho e confiança.

aos estudantes que acompanhei nesses quase 10 anos de docência, agradeço por tudo que aprendi com eles e elas.

aos estudantes da minha primeira turma do CAA, que começaram a me ensinar na prática o que é ser professora universitária, da forma mais carinhosa e divertida possível. Agradeço à professora Tatiane Rodrigues que de certa forma me presenteou com essa turma maravilhosa.

à equipe do CAIC, administrativo, gestão, professores/as, estudantes e familiares, que me receberam de braços abertos e que tiveram toda paciência comigo nesses últimos dias de finalização da dissertação, em especial à Silvana e à Neide, que estiveram mais próximas, ouvindo minhas inúmeras justificativas.

Sinto muito se esqueci de algo. Então, agradeço a todos/as que em alguma medida colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O presente texto é fruto da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A investigação buscou compreender quais as concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que lecionam em escolas situadas em áreas rurais. Partimos do pressuposto de que as lutas dos povos do campo pelo resgate da *condição epistêmica*, chegam, paulatinamente, à legislação que normatiza a Educação do Campo e traz para o centro das discussões novas concepções de educação, escola e prática pedagógica, que assumem o compromisso de estarem intrinsecamente ligadas às especificidades dos povos do campo. Nesse sentido, a Avaliação da Aprendizagem é um dos mecanismos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, bem como uma das formas de evidenciar que conhecimentos são considerados como válidos (MÉNDEZ, 2002; PERRENOUD, 1999; SACRISTÁN, 1998) e como eles sustentam as bases da proposta de educação que se pretende disseminar (LUCKESI, 2010). Assim, tomamos como categorias centrais a Educação do Campo (ARROYO, 1999; 2007; 2012; CALDART, 2001; 2002; 2008; FERNANDES e MOLINA, 2004), vista pela lente dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (MIGNOLO, 1996; CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007; QUIJANO, 2010), e a Avaliação da Aprendizagem (LUCKESI, 2010; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2004, 2010; ZABALA, 1998). O campo de pesquisa foi o município de Caruaru-PE, que possui o mais representativo número de escolas situadas em áreas rurais do interior pernambucano, bem como a maior população rural do agreste do estado. Nesse contexto, foram eleitas quatro escolas campo de pesquisa, uma de cada distrito administrativo do município. Tomamos como sujeitos desta pesquisa oito professoras, duas de cada escola selecionada, e cinco sujeitos que nos possibilitaram fazer a contextualização do lugar do enunciado. A coleta de dados se deu através de questionários de identificação e de entrevistas semi-estruturadas. No tratamento e na análise dos dados utilizamos-nos da técnica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004). Concluímos que as concepções das professoras são híbridas e não lineares, mas suas concepções apontam, predominantemente, para a Perspectiva Tradicional da Avaliação da Aprendizagem, atrelada ao Paradigma da Educação Rural Hegemônico.

Palavras-Chave: Estudos Pós-Coloniais. Educação do Campo. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This text is the result of Master's degree research developed in the line of research of Formação de Professores e Processos Pedagógicos of Programa de Pós-graduação em Educação from Universidade Federal de Pernambuco. The study aimed to understand which way the concepts of Learning Evaluation of teachers who teach in schools located in rural areas. We assume that the struggles of the peoples of the field for the rescue of epistemic condition, come, gradually, to the legislation that regulates the Rural Education and brings to the center of the discussion new conceptions of education, school and pedagogical practice, that are committed to being intrinsically linked to the specificities of people of the countryside. In this sense, the Assessment of Learning is one of the mechanisms responsible for the organization of educational work, as well as one of the forms of evidence that knowledge is considered valid (MENDEZ, 2002; Perrenoud, 1999; SACRISTÁN, 1998) and how they support the foundation of the education proposal that intends to disseminate (Luckesi, 2010). So, we take as central categories the Field Education (ARROYO, 1999, 2007, 2012; CALDART, 2001, 2002, 2008; FERNANDES and MOLINA, 2004), seen through the lens of Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (MIGNOLO, 1996; GOMEZ-CASTRO and GROSFUGUEL, 2007; QUIJANO, 2010), and the Assessment of Learning (Luckesi, 2010; Perrenoud, 1999; SILVA, 2004, 2010; Zabala, 1998). The field of research was the city of Caruaru-PE, which has the most representative number of schools in rural areas in the interior of Pernambuco, as well as the largest rural population in the wild state. In this context, four schools were chosen, one for each administrative district of the city. We chose for this research eight teachers, two from each selected school, and five subjects that enabled us to contextualize the place of utterance. Data collection was through identification questionnaires and semi-structured interviews. In the treatment and analysis of data we used the technical-Content Analysis via thematic analysis (Bardin, 2004). We conclude that the conceptions of the teachers are hybrid and nonlinear, but their senses indicate, predominantly, for the Traditional Perspective of Learning Assessment, linked to the Rural Education Hegemonic Paradigm.

KEY WORDS: Post Colonial Studies. Field Education. Assessment of Learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FABEJA	Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEJCT	Secretaria de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

TABELA I - TAXA DE REPROVAÇÃO SÉRIE – BRASIL, REGIÕES, UNIDADES DA FEDERAÇÃO 2010 (em%)	126
TABELA II - TAXA DE ABANDONO – BRASIL, REGIÕES, UNIDADES DA FEDERAÇÃO 2010 (em%)	127
TABELA III - ESCOLAS DO CAMPO POR DISTRITO	130
TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DISTRITO E POR TIPO DE ESCOLA.....	131
TABELA V - ORGANIZAÇÃO E TIPOS DE ESCOLAS SITUADAS NO CAMPO	132
TABELA VI - DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES/AS POR LOCALIZAÇÃO.....	133
TABELA VII - QUANTITATIVO DE ESTUDANTES POR LOCALIZAÇÃO.....	134
TABELA VIII - LOCALIZAÇÃO DE ESTUDANTES POR NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	134
TABELA IX - IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA	137

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I - ORGANIZAÇÃO DAS ANÁLISES	55
FIGURA II - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	124
FIGURA III - ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO DE CARUARU.....	128
FIGURA IV - ELEMENTOS QUE COMPÕEM OS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	161
FIGURA V - CONCEPÇÕES DE SER HUMANO	164
FIGURA VI - A HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL EM NOME DA SUPERAÇÃO DO ATRASO	168
FIGURA VII - FINALIDADES DO ENSINO.....	176
FIGURA VIII - CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	180
FIGURA IX - FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	184
FIGURA X - CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO.....	189
FIGURA XI - REFERÊNCIAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO	191
FIGURA XII - MOMENTOS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	195
FIGURA XIII - SUJEITOS DO PLANEJAMENTO.....	201
FIGURA XIV - FINALIDADES DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO.....	204
FIGURA XV - TIPOS DE REGISTRO DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO	206
FIGURA XVI - VALIDAÇÃO DO PLANEJAMENTO.....	210
FIGURA XVII - CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA AVALIATIVA	212

LISTA DE FOTOS

FOTO I - ACESSO AO 1º DISTRITO	138
FOTO II - CHEGADA À SERRA DOS CAVALOS	138
FOTO III – EM1.....	139
FOTO IV – ACESSO AO 2º DISTRITO	143
FOTO V – FACÇÃO DE PRODUÇÃO DE VESTUÁRIO EM JEANS	144
FOTO VI – FACHADA DA EM2	144
FOTO VII – ACESSO AO 3º DISTRITO.....	149
FOTO VIII – PRAÇA DA IGREJA NO POVOADO DE GONÇALVES FERREIRA.....	150
FOTO IX – EM3	151
FOTO X – ACESSO AO 4º DISTRITO	154
FOTO XIII – EM4.....	156

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - CARACTERIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CARUARU – PE.....	129
QUADRO II - LUGARES DO PLANEJAMENTO	199
QUADRO III - REGISTRO PESSOAL DO PLANEJAMENTO	207
QUADRO IV - SUJEITOS DA AVALIAÇÃO	216
QUADRO V - AVALIAÇÃO DO TIPO DIAGNÓSTICA	218
QUADRO VI - OS SENTIDOS DOS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	222
QUADRO VII - OS SENTIDOS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	225
QUADRO VIII - OS SENTIDOS DA PRÁTICA AVALIATIVA.....	226

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS COMO LENTE DE ANÁLISE DA REALIDADE CAMPESSINA	26
1.1 Origem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos.....	27
1.2 Interculturalidade e seus processos de resistência e de ruptura paradigmática	39
CAPÍTULO 2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO	48
Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto: um olhar para as produções da ANPED e do PPGEdu/UFPE	58
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: o resgate da <i>condição epistêmica</i> e das <i>pedagogias outras</i>	67
3.1 Educação Rural Hegemônica: negação e silenciamento dos sujeitos campestres	68
3.2 Educação Rural Contra-Hegemônica: entre a posição política e a ação pedagógica	72
3.3 Educação do e no Campo: a reconquista da condição epistêmica e das pedagogias outras	76
CAPÍTULO 4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: proposições e práticas avaliativas para a educação ofertada nas áreas rurais	86
4.1 O campo da Avaliação Educacional: algumas das principais abordagens teóricas	87
4.2 Avaliação da Aprendizagem e suas perspectivas teóricas	94
4.2.1 Perspectiva Tradicional da Avaliação da Aprendizagem.....	95
4.2.2 Perspectiva Crítica da Avaliação da Aprendizagem	104
4.2.3 Perspectiva Pós-Colonial da Avaliação da Aprendizagem	110
CAPÍTULO 5 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM ÁREAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CARUARU.....	123
5.1 Contexto de produção dos dados: os lugares e os sujeitos da enunciação.....	123
5.1.1 Dados da educação escolar nas áreas rurais do Brasil, do Nordeste e de Pernambuco	125
5.1.2 Caruaru: organização político-administrativa e a oferta de educação escolar nas áreas rurais.....	127
5.2 O lugar de onde emergem as enunciações: as escolas-campo de pesquisa e as professoras-colaboradoras da pesquisa	135
5.2.1 Caracterização da escola e das professoras do primeiro distrito.....	137

5.2.2 Caracterização da escola e das professoras do segundo distrito	143
5.2.3 Caracterização da escola e das professoras do terceiro distrito	148
5.2.4 Caracterização da escola e das professoras do quarto distrito	154
5.3 Perspectivas teóricas de Avaliação da Aprendizagem das professoras de escolas situadas nas áreas rurais.....	160
5.3.1 Os Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem.....	161
5.3.2 O Planejamento da Avaliação da Aprendizagem.....	188
5.3.3 A Prática Avaliativa	211
5.3.4 Os Sentidos das Concepções de Avaliação da Aprendizagem.....	222
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	228
REFERÊNCIAS	232
ANEXOS.....	239
ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	240
ANEXO II - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA – SEEJCT	241
ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES	242
ANEXO IV - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS	243
ANEXO V - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	244
ANEXO VI - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA.....	245
ANEXO VII - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS-COLABORADORAS.....	246
ANEXO VIII - VISITAS ÀS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA	247

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nela buscamos evidenciar as concepções de Avaliação da Aprendizagem por professoras que atuam em escolas localizadas em áreas rurais.

As primeiras inquietações que deram origem a esta pesquisa são advindas da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação em Pedagogia – Campus Agreste da UFPE. A investigação desenvolvida no TCC objetivou compreender que concepções de Avaliação da Aprendizagem estavam presentes na Proposta Curricular da Secretaria de Educação do município de Caruaru. Durante o levantamento dos dados para descrição do campo de pesquisa, o quantitativo de escolas situadas em áreas rurais nos chamou atenção, uma vez que estas representavam 72% das escolas mantidas pelo município. Esse dado me despertou uma primeira curiosidade de compreender como se organizavam e se materializavam os processos de Avaliação da Aprendizagem nessas escolas. Todavia, este não era foco de investigação naquele momento, bem como não havia tempo hábil para realização de tal feito.

Ao término da graduação, fui aprovada em concurso público para professora do município e comecei a atuar numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia. A curiosidade adquirida durante o TCC ganhava corpo juntamente com as dificuldades em adaptar-me àquela realidade tão diferente dos cinco últimos anos de docência em uma escola de médio porte da rede privada. Ao mesmo tempo em que me desdobrava para conquistar as crianças, ouvia de algumas colegas as maravilhas e os percalços do trabalho na área rural. Esse processo me fez repensar as minhas impressões sobre a dinâmica das escolas situadas em áreas rurais, pois a imagem construída até então era advinda de comentários informais e, principalmente, de uma representação muito vaga sobre os aspectos físicos e estruturais destas escolas.

Esta visão bastante limitada não me ajudava a indagar sobre os dados referentes ao quantitativo de escolas situadas em áreas rurais apresentado no TCC. Então, submeti-me à seleção de mestrado com um projeto que buscava dar continuidade à pesquisa iniciada na graduação, mas ainda não sinalizava com clareza as minhas inquietações e meu desejo de investigar os processos de Avaliação da Aprendizagem nas escolas da área rural.

Assim, com a aprovação na seleção e com a entrada no Mestrado foi possível amadurecer algumas questões que apontavam para a necessidade de entender a trajetória da educação formal ofertada aos povos que vivem em áreas rurais, para, então, explicitar a relevância e as peculiaridades de estudar os processos de Avaliação da Aprendizagem nesse contexto.

Nesse sentido, é pertinente enfatizar que durante muito tempo o cenário das discussões em torno da educação escolarizada ofertada aos povos do campo tomou como norte¹ apenas suas especificidades geográficas, o que se traduziu na negação de formas de escolarização que valorizassem suas potencialidades para além de sua força de trabalho. Sob a alegação de que era desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos (BRASIL, 2007), a oferta de educação para os povos camponeses não fazia parte do projeto de sociedade brasileira.

A marca da exclusão perdurou por décadas, mesmo quando o Estado passou a promover algum tipo de escolarização para os camponeses, o fez por meio da imposição de conhecimentos descontextualizados e propedêuticos. Assim, a educação para os povos camponeses se traduziu enquanto forma de disseminar uma cultura escolar muito mais direcionada à vida na cidade do que à vida no campo.

Sob essa ótica, o papel da educação para os povos do campo incorporou uma dimensão cada vez mais dissociada da realidade camponesa, de forma que “a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica. Consequentemente, a questão da educação dos povos do campo recebe menos atenção” (MUNARIM, 2008, p. 58). Nesses moldes, o Brasil alimentou mecanismos de expropriação de direitos básicos dos povos do campo, de forma que a escolarização, quando ofertada, era marcada pela precariedade e pelo forte direcionamento à homogeneização cultural. Desta forma, o atendimento das demandas educacionais dos povos do campo acabou por se configurar como objeto de lutas e de reivindicações dos movimentos sociais camponeses.

Diante destes aspectos e para compreensão de nossos pontos de partida, é necessário explicitar que direcionamos o olhar para a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais do Brasil através dos Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-americana (MIGNOLO, 1996; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; QUIJANO, 2010).

¹ Aqui a expressão norte assume duplo significado. Primeiramente o significado do verbo: nortear, dar um rumo, direcionar. Segundamente, o significado da predominância da *geopolítica do conhecimento* centrada nos modelos advindos do norte global, onde a validação do que se compreende como ciência tem como parâmetros a cultura eurocêntrica, logo, urbana.

Esta opção se deu por identificarmos que as investigações que tomam os Estudos Pós-Coloniais como abordagem teórica evidenciam as formas de dominação cultural e epistêmica entre povos, questionando as formas de subjugação e de subalternização, em que um grupo hegemônico exerce o poder dominante em detrimento dos demais. No caso da América Latina, o processo de colonização ao qual fomos submetidos nos oferece subsídios para, a partir dos Estudos Pós-Coloniais, compreendermos as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica, iniciado no século XV e tão latente nos dias atuais.

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos evidenciam que a dominação colonial não teve fim com a libertação das colônias, pois, através do aprimoramento de mecanismos de subalternização e silenciamento, se mantém a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sócio-cultural dominante, como foi/é o caso da negação do rural e de tudo que nele está para a exaltação do urbano e de todos os seus benefícios.

Durante muito tempo, a lógica colonial negou as formas de produção de conhecimento surgidas nas periferias do mundo, condicionando a validação de todo e qualquer conhecimento aos parâmetros europeus. É nesse sentido que as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais assinalam a necessidade de pôr “em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAÚJO, 2010, p. 225). Sob este primado, se fundou a racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, denominando de inúteis e improdutivas as demais formas de produção de conhecimento.

Estes aspectos nos ajudam a compreender como se sustentaram/sustentam os processos de distanciamento entre a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais e as vivências e as reais necessidades educacionais dos povos camponeses, uma vez que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais, forjando os mecanismos de aceitação do modelo dominante como única forma de conquistar a condição humana e uma vida digna. Ou seja, os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conteúdos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentava na racionalidade científica, inviabilizando e negando outras epistemes, inclusive as do campo. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupa lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos.

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante são diretamente notados na educação escolar ofertada aos povos do campo, corroborando para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. Por esse motivo, a adoção dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, como direcionamento teórico-metodológico, possibilita-nos advogar pela produção de conhecimento a partir do *lócus* de enunciação subalternizado e silenciado.

Em se tratando da educação oferecida nas periferias e nas áreas rurais deste país, a luta pelo direito de produzir conhecimento válido trouxe/traz à tona os lugares e as vozes silenciadas ao longo da nossa história enquanto sujeitos – coletivos e individuais – marginalizados (ARROYO, 2012), sujeitos esses que passam a propor uma forma outra de contar a sua própria história. No caso dos povos camponeses, o conjunto de mecanismos legais² que vem sendo instituído desde a década de 90 é resultado de suas lutas, passando do plano das reivindicações ao plano das proposições legais enquanto políticas públicas por uma educação que tome como cerne o próprio campo e a cultura camponesa.

A legislação, paulatinamente, normatiza a Educação do Campo e traz para o centro das discussões novas concepções de educação, escola e prática pedagógica, que assumem o compromisso de estarem intrinsecamente ligadas às especificidades dos povos do campo. Nesse sentido, retomando a curiosidade inicial de saber como se materializavam os processos de Avaliação da Aprendizagem em escolas situadas na área rural, pressupomos que esses processos tratem das especificidades e das diferenças desses povos.

Este pressuposto tem origem em duas questões principais: a) a luta dos povos do campo por uma educação escolar que esteja alicerçada na cultura camponesa; b) a regulamentação das reivindicações desses povos, através dos mecanismos legais que normatizam a Educação do Campo, que apontam para uma educação e práticas pedagógicas específicas e diferenciadas.

Diante disto, assinalamos que a Avaliação da Aprendizagem é um dos elementos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, bem como uma das formas de evidenciar que conhecimentos são considerados como válidos e que sustentam as bases da proposta de educação que se pretende disseminar. Nesse sentido, de um lado, a avaliação das aprendizagens assentada num projeto de educação liberal conservador, certamente assumirá o

² Referimo-nos à seguinte legislação: a) Parecer CNE/CEB 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; b) Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; c) Resolução CNE/CEB nº 2/2008 – Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo; d) Decreto nº 7.352/2010 – dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

papel de ferramenta de *controle de condutas* (LUCKESI, 2010), oferecendo uma *visão instrumental do conhecimento* (MÉNDEZ, 2002) e utilizando as mais perversas formas de amedrontar e coagir os educandos, para fins de manutenção da segregação entre os ditos aptos ou merecedores de ascensão.

Por outro lado, a avaliação das aprendizagens que toma como cerne um projeto de educação preocupado com a transformação social se materializa como ferramenta dialógica, que articula os sentidos que atribuímos ao conhecimento dos caminhos mais apropriados para compreendê-lo e transformar-se e transformá-lo. Assim, como nos esclarece Méndez (2002, p. 28), “conforme se entenda o conhecimento, avaliação vai – deve ir – por uns caminhos ou por outros. E, quando a desligamos do conhecimento, nós a transformamos em uma ferramenta instrumental, que serve para tudo, embora valha muito pouco no campo da formação integral das pessoas que aprendem”. Por esse motivo, muitas são as formas de justificar a adoção de uma única matriz de conhecimento válido, pois somente assim pode-se manter a segregação e a negação daqueles e daquelas que não produzem e/ou consomem esse modelo válido.

Ao compreendermos a existência de múltiplas formas de conceber o conhecimento, as finalidades da avaliação também podem ser compreendidas para além da classificação e da estratificação que solidifica a separação entre os aptos ou não aptos ao acesso à educação, consequentemente, também a uma posição de prestígio na sociedade.

Assim, compreendemos também que para além de uma postura liberal ou emancipadora, a realidade pode ir além das duas possibilidades, atribuindo direcionamentos *outros* ao conhecimento e à própria avaliação, construindo um lado híbrido, uma postura muito mais dinâmica que as formas de explicação limitadas das quais dispomos hoje.

Desta forma, um projeto de educação que concebe os saberes e os fazeres dos povos do campo como forma autêntica e válida de produção de conhecimentos, certamente, irá pensar e utilizar formas de avaliar que potencializem e ressignifiquem os saberes advindos do campo, distanciando-se de um modelo de avaliação centrado na seleção, na classificação e na valorização exacerbada dos conteúdos. Logo, a Avaliação da Aprendizagem poderá atender às especificidades e às diferenças dos estudantes e dos docentes, sendo espaço de validação e de afirmação dos conhecimentos que sustentam as formas de organização política, econômica, social, cultural e epistêmica desses povos.

Nesse sentido, a curiosidade inicial de compreender como se dão os processos de Avaliação da Aprendizagem em escolas situadas em área rural foi sendo lapidada. A inquietação de saber se esses processos são norteados por projetos de educação liberais ou emancipadores nos conduziu na busca pela compreensão das concepções de avaliação que

fundamentam esses processos e que direções elas nos apontam. Assim, da curiosidade ingênua à *curiosidade epistêmica* (FREIRE, 1996), chegamos à seguinte pergunta de pesquisa: quais as concepções de Avaliação da Aprendizagem das professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais?

Para atender à pergunta de pesquisa traçamos o seguinte objetivo geral: compreender as concepções de Avaliação da Aprendizagem dessas professoras. Como objetivos específicos, elencamos: a) identificar e caracterizar os estruturantes das concepções de avaliação das professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais; b) identificar os sentidos dessas concepções de Avaliação da Aprendizagem.

A título de organização, esta dissertação é composta de três capítulos de discussão teórica, um capítulo que apresenta a metodologia e um capítulo de análise dos dados, além da introdução e das considerações gerais. A introdução apresenta as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas da pesquisa desenvolvida, bem como seu objeto e seus objetivos.

O primeiro capítulo diz respeito à abordagem teórica, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. Este capítulo encontra-se dividido em duas seções. A primeira delas intitulada *Origem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos*, que teve por objetivo apontar as bases e os principais conceitos trabalhados por esses estudos, bem como justificar a relevância da sua adoção para esta pesquisa. A segunda seção foi intitulada de *Interculturalidade e seus processos de resistência e de ruptura paradigmática*, no qual assinalamos as possibilidades de entender a luta por uma educação específica e diferenciada para os povos do campo enquanto busca por uma *Educação Intercultural*.

O segundo capítulo apresenta o caminho metodológico construído para o desenvolvimento desta pesquisa, apontando as decisões e suas justificativas para delinearmos um percurso metodológico mais aproximado dos anseios apresentados pelo objeto da pesquisa. Descrevemos também o levantamento de pesquisas que tratam das temáticas Avaliação da Aprendizagem e/ou Educação do Campo, mapeadas na ANPED e no PPGEdu, que nos ajudam a contextualizar o objeto desta pesquisa.

No terceiro capítulo tratamos da trajetória de oferta de educação escolar nas áreas rurais do Brasil. Assim, organizamos este capítulo em três seções, uma vez que elencamos três momentos históricos relevantes para a compreensão dessa trajetória. Nesse sentido, a primeira seção, *Educação Rural Hegemônica: negação e silenciamento dos sujeitos camponeses*, evidenciou em que bases foi pensada a proposta de educação para os povos do campo nos primeiros indícios de sistema de ensino no Brasil. A segunda seção foi intitulada de *Educação Rural Contra-Hegemônica: entre a atitude política e a ação pedagógica* e tratou

das lutas pelo direito a uma educação capaz de promover a superação da condição de inferioridade, sobretudo cultural, a que os povos do campo foram submetidos. E, por fim, a terceira seção, *Educação do e no Campo: a reconquista da condição epistêmica e das pedagogias outras*, que apresentou um panorama das lutas dos povos camponeses na reivindicação de uma educação escolar que trate suas especificidades e diferenças.

O quarto capítulo apresenta a categoria Avaliação Educacional e encontra-se dividido em duas seções: a) *Abordagens teóricas da Avaliação Educacional*; e b) *Perspectivas teóricas de Avaliação da Aprendizagem*. A primeira seção deste capítulo apresentou uma descrição das principais abordagens teóricas da Avaliação Educacional, tendo a finalidade de expor os núcleos teóricos da avaliação e, por conseguinte, as abordagens que eles sustentam.

Na segunda seção, expomos as perspectivas teóricas de Avaliação da Aprendizagem (*Tradicional, Crítica, e Pós-Colonial*), caracterizando os três eixos que a compõem (*Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem, Planejamento da Avaliação, e Prática Avaliativa*). Em cada uma das dimensões evidenciamos o direcionamento que elas tomam de acordo com a perspectiva teórica que as orienta.

O quinto capítulo diz respeito às análises e aos resultados da pesquisa, apresentando e caracterizando as concepções de avaliação da aprendizagem trazidas pelas professoras-colaboradoras desta pesquisa, bem como apresentando os sentidos essas concepções direcionam-se e validam.

CAPÍTULO 1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS COMO LENTE DE ANÁLISE DA REALIDADE CAMPESSINA

Este capítulo tem por objetivo delinear a abordagem teórico-epistêmica a que esta pesquisa se afiliou. Nesse sentido, é pertinente destacarmos que foi na contextualização do objeto de pesquisa que passamos a questionar o lugar subalterno ocupado pela grande maioria dos povos que habitavam/habitam as áreas rurais no Brasil.

Então, preocupamo-nos em compreender que lógica classificatória era essa que marcou a trajetória de oferta de educação escolarizada em áreas rurais no Brasil e que fomentou a criação de um movimento nacional de oposição às políticas e práticas educacionais ofertadas pelo estado brasileiro.

Nesse sentido, nos afiliamos aos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 1996, 2005; QUIJANO, 2005; 2010). Esta opção se deu por identificarmos que as investigações que tomam os Estudos Pós-Coloniais como abordagem teórica evidenciam as formas de dominação cultural e epistêmica entre povos. Estes mecanismos de dominação materializam-se através das formas de subjugação e subalternização, em que um grupo hegemônico exerce o poder dominante em detrimento dos demais.

No caso da América Latina, os Estudos Pós-Coloniais nos oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, questionando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV. O próprio termo “América Latina” é uma denominação imposta e difundida pelo processo de dominação colonial, que desconsiderou *Abya Yala - tierra en plena madurez* (WALSH, 2008), denominação adotada pelos povos que já habitavam essa região. Assim, os Estudos Pós-Coloniais reivindicam a retomada de *Abya Yala* enquanto posicionamento político e enquanto locus de enunciação.

Sendo assim, esta abordagem é pertinente para compreendermos as nuances que permeiam a Educação do Campo enquanto movimento de resistência a um padrão cultural hegemônico e classificatório disseminado também através dos processos de escolarização formal. Ajuda-nos ainda a compreender qual o papel da Avaliação da Aprendizagem nesses processos, seja para a negação da cultura camponesa, ou para a afirmação e o trato à diferença cultural numa perspectiva de diálogo intercultural.

Desta forma, trataremos neste capítulo da origem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos e de sua pertinência para esta pesquisa. Assim, este capítulo se organiza em duas

seções: a primeira se dedicou a evidenciar o processo de dominação colonial da América Latina e suas estruturas, bem como a manutenção de um padrão de poder homogeneizador que se sustentou mesmo com o fim da colonização; e a segunda se dedica a evidenciar o papel da Interculturalidade nos processos de resistência e de ruptura paradigmática, fomentadas dentro dessa lógica homogeneizante.

1.1 Origem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos

As formas de sociedade que temos hoje se constituíram ao longo dos anos sob a influência de diversos fatores (econômicos, políticos, culturais, entre outros), fazendo com que a compreensão de suas atuais tessituras esteja intrinsecamente ligada à compreensão dos seus processos de formação.

Nessa perspectiva, ao conceber as formas de produção e de disseminação do conhecimento para além de sua universalização, nos é caro o entendimento de que os lugares de produção de conhecimento influenciam indistintivamente as verdades que são produzidas, bem como as pessoas que os produzem. O conhecimento produzido sob a alegação da objetividade e da neutralidade poderá servir para reiterar as formas hegemônicas de produção de conhecimento e/ou para subalternizar outros conhecimentos. Um dos exemplos é a negação dos conhecimentos dos povos do campo na escola.

Assim, para compreender como se sustentam esses processos de negação ou exaltação de uma cultura, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos nos oferecem lentes de análise da realidade, evidenciando que a dominação colonial não teve fim com a libertação das colônias, pois, através do aprimoramento de mecanismos de subalternização e silenciamento se manteve/mantém a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão sócio-político-econômico-cultural dominante.

Para além do questionamento das formas de dominação entre os povos, os Estudos Pós-Coloniais “põem em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAÚJO, 2010, p. 225). Assim, “la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüidad y la contingencia de las formas de vida concretas (CASTRO-GOMES, 2005, p. 145).

Desta forma, partimos do questionamento dos mecanismos que naturalizaram e tornaram possível a propagação dos ideários da modernidade, ideários estes responsáveis pela

produção do imaginário subalterno e do silenciamento de vozes, de culturas, de conhecimentos etc. Faz-se necessário questionar ainda o *lócus* de enunciação das verdades que sustentam este imaginário e que posteriormente se traduzem na justificação da dominação.

Para Mignolo (1996), o termo “Pós-Colonial” não diz respeito a uma dimensão temporal, mas sim a um posicionamento epistêmico que questiona e propõe outros lugares de enunciado, evidenciando que muitos conhecimentos foram silenciados em nome de uma única forma de verdade, a verdade moderna-colonial.

Assim, o autor denuncia que a validação e a disseminação do que poderia ser considerado conhecimento útil e universal, ou seja, científico, pautava-se pela lógica da *geopolítica do conhecimento* (MIGNOLO, 1996, 2008), o que equivale à criação de um método universal de comprovação, de validação e de generalização de conhecimentos, método este centrado nas narrativas eurocêntricas, o que forjou padrões de validação de conhecimento científico e de verdades universais, descartando epistemologias que se situassem em outras formas, pessoas e lugares distintos da lógica estabelecida.

A lógica colonial, através da *geopolítica do conhecimento* (MIGNOLO, 2002), durante muito tempo negou as formas de produção de conhecimento surgidas nas periferias do mundo, condicionando a validação de todo e qualquer conhecimento aos parâmetros europeus. Desta forma, o cânone da racionalidade, estabelecido, situado e difundido na Europa, torna-se o principal meio de determinar os sujeitos aptos ao labor intelectual. Além de determinar quem produz o conhecimento, essa geopolítica sustenta o sistema de validação da ciência moderna, ou seja, determina quais os conhecimentos que serão aceitos e difundidos como verdades universais.

Segundo Mignolo (2002, p. 59), quando se estabeleceu o sistema de produção, validação e disseminação do conhecimento científico em escala global, esse sistema restringia essa “conceituação do conhecimento ao espaço geopolítico (da Europa ocidental) e eliminava toda possibilidade de pensar em uma conceitualização e distribuição do saber que “emanasse” de outras histórias locais (como a China, a Índia, a islâmica etc.)”.

No processo de “produção das verdades científicas” e da “distribuição” de conhecimentos universais, a *geopolítica do conhecimento* estabeleceu não somente um sistema para essa produção/disseminação, como o tornou o único sistema aceito, silenciando e eliminando outras epistemes que não se enquadrassem nas quatro etapas seguintes: 1) advindas nas metanarrativas eurocêntricas (*lócus* de enunciação privilegiado); 2) submetidas ao padrão comparativo (regido por leis universais de referência); 3) passíveis à

homogeneização (sem possibilidade de contestação); e 4) validadas pelos mecanismos de difusão do conhecimento (transformada em produto a ser distribuído em larga escala).

Com base neste sistema, fundou-se e propagou-se a racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, tornando inúteis e improdutivas as epistemes situadas, pelo próprio sistema, à margem. Assim, a *geopolítica do conhecimento* nos ajuda a compreender como se sustentaram/sustentam os processos de distanciamento entre a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais e as vivências e as reais necessidades educacionais dos povos que nelas habitam.

Esses distanciamentos ocorreram e ocorrem devido ao fato de que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais. Os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentou na racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, inviabilizando e negando outras epistemes. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupa lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos.

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante são diretamente notados na educação escolar ofertada aos povos do campo, corroborando para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. Por esse motivo, a adoção dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, como direcionamento teórico-epistêmico, possibilita-nos advogar pela produção de conhecimento por meio do *lócus* de enunciação outrora negado, neste caso, o território rural.

Outro aspecto a ser pontuado diz respeito ao uso do termo “Latino-americanos” associado aos Estudos Pós-Coloniais, uma vez que este possui matrizes distintas³ quanto aos seus contextos e às formas de análise. Araújo (2010) pontua que “A teoria pós-colonial é constituída, basicamente, por uma matriz de autores assim representados: (1) indianos, africanos e palestinos diaspORIZADOS; (2) caribenhos; (3) europeus, especialmente ingleses e portugueses; (4) latino-americanos”.

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos nos oferecem lentes de análise do processo de dominação colonial sofrido pelos povos ameríndios, e em específico, pelos povos Latino-americanos, de forma que optar por esta abordagem nos ajuda a compreender como se reconstroem os processos de dominação e de silenciamento, mesmo após a libertação das colônias e fim do *colonialismo* enquanto dominação territorial. Por este

³ Para maior aprofundamento nas demais matrizes dos Estudos Pós-Coloniais, consultar Mignolo (1996) e Araújo (2010).

motivo, tomamos os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos como possibilidade teórico-epistêmica de compreensão dos mecanismos de subalternização e de silenciamento que mantiveram/mantêm a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante, como foi/é o caso dos povos camponeses. Assim,

la historia es un privilegio de la modernidad europea, y para tener una historia hay que dejarse colonizar, es decir, dejarse dominar, voluntariamente o no, por una perspectiva de la historia, la vida, el conocimiento, la economía, la subjetividad, la familia o la religión moldeada por la historia de la Europa moderna, que ha sido adoptada como modelo oficial, con leves modificaciones, por Estados Unidos (MIGNOLO, 2005, p. 17).

No que diz respeito à nossa herança colonial, é pertinente frisarmos que a disseminação de costumes que se assemelhassem aos moldes da vida europeia foi a tônica do processo de dominação da cultura, da economia e da política das colônias (QUIJANO, 2010). Com o contínuo processo de expansão colonial, surge, então, a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna, modelo este que ganha espaço na educação escolarizada, em que as narrativas históricas ditam quem é digno de ouvir e quem é digno de produzir e contar a história.

Frisamos ainda que a violência física foi uma das formas mais eficazes de silenciamento dos povos que foram resistentes ao *colonialismo*⁴, o extermínio dos povos indígenas durante o processo de colonização do Brasil é exemplo dessa resistência. À parte a violência explícita, muitos foram os fatores (gênero, raça, território etc.) que serviram como parâmetro para a segregação dos povos que não se enquadravam no ideário de sociedade/indivíduo eurocêntrico, como por exemplo, os negros, os ciganos e as mulheres.

A justificação do processo de segregação se ancorou em duas pilstras, a *racialização* e a *racionalização* (QUIJANO, 2005). Estas pilstras sustentaram a sociedade colonial moderna, justificando a segregação dos povos a partir da raça e do trabalho intelectual. Essa divisão garantiu as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial, culminando no sistema de capitalismo global⁵. Logo, a formação da sociedade moderna teve como pauta principal o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores.

⁴ Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), “colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”.

⁵ Quijano (2005) explicita como se forjou um padrão global de produção e divisão do trabalho, ancorado na ideia de raça e de produção de conhecimento.

Para garantir o sucesso das promessas da modernidade, leia-se ainda, do capitalismo, a *racialização* forja a representação de uma nação masculina, branca, eurocêntrica, monocultural e urbana, supervalorizando esse padrões em detrimento das demais matizes culturais. Da mesma forma, a *racionalização* se traduziu na determinação das formas, pessoas e lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento científico e desenvolver atividades econômicas reconhecidas. A estas pessoas reconhecidas se garantia não somente o direito à escola, mas a própria educação escolarizada tomava como referência a sua cultura.

Com a finalidade de realizar a distinção entre inferiores e superiores, a *racialização* e a *racionalização* ditam as formas de organização do trabalho, justificando a segregação dos povos a partir da ideia de raça e da distribuição racial do trabalho: aos brancos, trabalho intelectual e assalariado; aos índios, trabalho servil e aos negros, trabalho escravo.

Aos povos do campo é imposto um trabalho desprovido de prestígio social, mesmo que para esses povos o seu trabalho cotidiano tenha um valor, possua uma mística, uma relação com os modos de vida específicos da área rural, toda essa relação passa a ser negada. Em consonância com a *racialização* do trabalho, a educação escolar ofertada na área rural não considerava (não considera na maioria dos casos) o trabalho dos povos camponeses através de suas cosmovisões, mas, ao contrário, impunha uma cosmovisão urbanocêntrica que inferioriza o trabalho camponês, reduzindo-o a um trabalho braçal de pouca significação para a construção de conhecimentos científicos e de alguma validade social. Esse processo condicionou a formação da sociedade moderna, tendo em pauta o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores que perpassaram o tempo ao se configurarem nas elites globais e locais na sociedade moderna.

Outro aspecto que vale ser destacado é que lógica colonial eurocentrada fica intacta pelo fato de que os povos inferiorizados são impedidos de produzir conhecimento válido por não se enquadrarem na *geopolítica do conhecimento* vigente, nem tão pouco serem considerados como produtores de algum tipo de episteme. Assim, justificou-se a eliminação da diferença cultural na reflexão epistemológica e na produção do conhecimento sistematizado (SANTOS; MENESES, 2010).

Esse processo perverso passou por várias atualizações ao longo dos anos, criando e retraduzindo mecanismos de aperfeiçoamento da organização dos povos ao redor do mundo, situando-os entre superiores/inferiores, centro/periferia, urbanos/rurais etc. A ideia de que, com o fim do processo de colonização e com a libertação das colônias de assentamento

profundo⁶, a dominação político-econômico e cultural também teria fim não considerou a plasticidade da lógica colonial, que para atender a uma nova configuração do sistema-mundo, aprimora o alcance de sua face, até então, oculta, a *colonialidade*, aqui definida

como un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A *colonialidade*, ao condicionar as relações intersubjetivas entre os indivíduos, sustenta e aperfeiçoa a ideia de raças e a distinção valorativa entre elas. A sutileza da *colonialidade* se dá no seu poder de manipulação, justificação e naturalização de um padrão de poder hegemônico, que perpassa desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos.

Logo, a *colonialidade* e seus mecanismos de legitimação da eficiência do capitalismo, bem como da modernidade, alimentam o processo de exclusão das minorias, naturalizando a subalternidade através de aspectos como, por exemplo, a meritocracia, o individualismo, a lucratividade, a homogeneização cultural, dentre tantos outros, o que nos leva a indagar sobre o papel da educação quando a serviço da *colonialidade*, em que ressignifica e dissemina esses aspectos ganhando cada vez mais espaço na distinção valorativa entre pessoas e lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento válido. Assim,

essa velha história de negação, do direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça e à igualdade, à vida sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes. Manter essas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem. Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornam estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer a educação (ARROYO, 2012, p. 123).

Nesse sentido, compreender como a educação acentua essa inferiorização para os povos subalternizados, os impedindo de romper com a *colonialidade*, torna-se um imperativo,

⁶ Segundo Mignolo (1996), são as colônias criadas e mantidas através de processos brutais de ocupação dos territórios a serem colonizados.

sobretudo, para compreendermos como essas hierarquias foram cristalizadas naturalizando a condição de inferioridade para esses coletivos silenciados e ajustando suas culturas e seu tempo às normas legitimadas pelo conhecimento (CASTRO-GOMES, 2005), logo, pela educação.

Para entender como a *colonialidade* perpetua a negação da diferença e o silenciamento das lutas desses coletivos inferiorizados, faz-se necessária a distinção entre suas principais formas de manifestação, uma vez que esta se expressa em quatro eixos principais. São eles: *colonialidade do poder*; *colonialidade do saber*; *colonialidade do ser* (QUIJANO, 2005); e *colonialidade da natureza* (WALSH, 2008).

A *colonialidade do poder* se refere à imposição de um sistema de classificação social, baseado em uma hierarquia racial e sexual, cuja função é manter os processos de dominação social e exploração do trabalho. Ela se dissemina por meio da inferiorização cultural, definindo os padrões de referência para a distinção hierárquica. Então, raça, sexo, orientação religiosa, lugar de origem, entre outros aspectos, são tomados como parâmetros para a classificação entre os dignos aos cargos de prestígio social (produtores de cultura e de conhecimento) e os que buscarão a dignidade através do trabalho braçal (consumidores de cultura e de conhecimento). Como exemplo da ação da *colonialidade do poder* podemos frisar a relação histórica de subordinação imposta aos povos das áreas rurais em relação aos povos urbanos e a redução da cultura camponesa à mímica.

O segundo eixo, o da *colonialidade do saber*, se sustenta na negação de outras formas de conhecimento que não sejam científicas, ou seja, situadas na *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica. A existência de um padrão de poder exige um padrão de saber (QUIJANO, 2005). Assim, se ergue um *modelo epistemológico planetário* (MIGNOLO, 2003), que determina as línguas, as formas, as pessoas e os lugares de produção de conhecimento como mecanismo de legitimação política, econômica e cultural, descartando outras formas, outros sujeitos e outros lugares epistêmicos.

Para Arroyo (2012), as pedagogias gestadas na e para a *colonialidade* se caracterizam pela brutalidade com que são negadas as condições humanas e epistêmicas dos que estão à margem do modelo hegemônico. Destacamos, no caso da educação para os povos do campo, a relação de subordinação e de controle mantida pelas *pedagogias de desenraizamento* (ARROYO, 2012), que negaram/negam os conhecimentos gestados na relação com a terra e com a coletividade do campo, em nome da instrução e da exacerbação da cultura urbanocêntrica.

O terceiro eixo diz respeito à *colonialidade do ser*. Ao definir os padrões de poder e quem são os aptos a produzir conhecimento e operar no controle da subalternização, definem-se as condições, os preceitos e os caminhos para *ser*, para ocupar o lugar do *ser* que comanda e que controla. São propagadas as matrizes do ser, aceitas culturalmente e situadas no centro do imaginário dominante. Essa organização de grupos e de pessoas é justificada por uma hierarquia racial, seja ela fenotípica ou mais intrinsecamente ligada às práticas culturais.

A aproximação do modelo de ser dominante poderá garantir a aceitação e o prestígio de determinadas posturas e estereótipos sociais. Já o distanciamento do modelo posto poderá gerar a ridicularização, a inferiorização e a negação do ser individual ou ser coletivo. Mais que isso, a *colonialidade do ser* denota também a negação das epistemes não hegemônicas, portanto, a inexistência da condição humana. Por isso, frisamos que

la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2005, p. 30).

Nesse sentido, a *colonialidade do ser* dissemina a ideia e a postura de que para alcançar os padrões estabelecidos, os sujeitos necessitam calar-se, distanciar-se de sua cultura, costumes, posturas e modos de vida, porque não, de sua própria existência, na busca por referências culturais que não são suas, mas que vão lhe garantir a aceitação dentro do padrão hegemônico. No caso dos povos do campo, a *colonialidade do ser* faz com que os sujeitos do campo sejam vistos como caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, como seres inferiores. Neste caso, a perversidade da *colonialidade* reside não somente na criação do estereótipo inferior, mas, sobretudo, no esforço de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva por aqueles e aquelas que pertencem ao território campestre.

Por fim, o quarto eixo trata da *colonialidade da natureza*, que se materializa na relação de dominação e exploração do homem sobre a natureza extraindo dela tudo que possa ser lucrativo, em nome da satisfação de um bem comum. Segundo Walsh (2008, p. 138), a *colonialidade da natureza*

encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.

A inferiorização do natural e a demonização da relação mística entre o ser humano e a natureza é um imperativo e, tanto a relação espiritual, quanto a relação de unidade entre a vida natural e a vida humana são descartadas, pois essa relação não se enquadra nos padrões hegemônicos de lucratividade, muito menos de espiritualidade ou postura religiosa. Nessa lógica, se justifica a exploração do território campesino pelo agronegócio, exploração legitimada pela necessidade do desenvolvimento e do crescimento econômico dentro da antiga lógica da exploração colonial. Desta forma, há um processo de coisificação da natureza e a celebração do homem moderno como aquele que tem a prerrogativa, o direito natural de explorar ao máximo e sem reservas a natureza em função das necessidades imediatas do capitalismo local e global.

Nesse sentido, a *colonialidade* se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da *colonialidade*, reitera os processos de silenciamento e de subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização, povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

Assim, é pertinente pontuar que educação escolarizada disponibilizada para os povos do campo durante muito tempo esteve (e em muitos casos, ainda está) atrelada à lógica colonial, fazendo uso exacerbado da ideia de educação enquanto espaço de homogeneização cultural e privilegiando o ensino propedêutico e instrumentalista. Esses aspectos influenciaram e favoreceram a utilização da Avaliação da Aprendizagem como mecanismo de classificação, de hierarquização e de segregação dos sujeitos, em especial, aqueles e aquelas que não se enquadram no padrão estabelecido.

Mesmo com o grande investimento na manutenção desse modelo de sociedade, leia-se ainda, de educação formal, justificados pela *racialização* e pela *racionalização* e posta em prática pela *colonialidade*, muitos grupos resistiram e fomentaram espaços de contestação e de luta dentro da lógica estabelecida (como os Movimentos Negros e os Movimentos Feministas em âmbito mais global, e os movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil, dentre tantos outros).

Para compreendermos como se deu/dá o processo de resistência e de participação desses coletivos silenciados no enfrentamento e na luta pelo direito à diferença, é pertinente compreender quatro conceitos trabalhados pelos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos.

São eles: 1) *diferença colonial*; 2) *pensamento de fronteira*; 3) *desobediência epistêmica*; e 4) *opção decolonial*.

O primeiro conceito, *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003, 2005), diz respeito tanto à constituição das identidades do centro e das periferias, quanto ao espaço de intersecção desses espaços e identidades. A criação da *diferença colonial* “re-organizó el género humano como posible “audiencia” y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor” (MIGNOLO, 2005, p. 41).

É na voracidade e sutileza desse ocultamento que reside o que Walsh (2008) chama de controle da diferença para conformação da subalternização, pois ao afirmar as identidades dignas de audiência, se criam as não-identidades que, por sua vez, se tornam o alvo das políticas de humanização ou *políticas de identidade*⁷. Ao serem destituídos do direito de narrar sua história são convencidos/obrigados a consumir as leis estabelecidas pelo centro em nome do bem comum e da unidade nacional, leia-se, ainda, da cidadania coletiva.

Assim, justificaram-se a discriminação, o abandono e a falta de políticas para os povos camponeses que não se submeteram aos processos de modernização industrial, que não negaram suas tradições e que não consumiram a educação nos moldes urbanos. Esses povos foram vistos como “íngrats” por não se submeterem às dádivas do mundo moderno, causando e sendo o retrato do suposto atraso do espaço rural.

A criação e a manutenção da *diferença colonial* não conseguiram suprimir/apagar as feridas coloniais abertas no seio da cultura dos povos ditos não dignos de audiência. E é desse descontentamento que surgem as tensões entre o centro e a periferia, o urbano e o rural, justamente no espaço da *diferença colonial*, através da constante interferência homogeneizadora do centro, que define e aplica os padrões de poder utilizados para a negação e/ou homogeneização das diferenças e as mais autênticas reações da periferia e das áreas rurais, que ressignifica e retraduz os padrões de homogeneização.

É nesse espaço que é gestado o *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2003), que coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença, não a diferença nos moldes ditados pelo centro, mas a diferença intrínseca que caracterizou/caracteriza a riqueza das histórias não-contadas, ou contadas num enredo de ilusionismo.

A articulação de coletivos culturais, que ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e

⁷ Para maior aprofundamento, ver MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº. 34, p. 287-324, 2008.

formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, entre outros aspectos. Nesse sentido, o que Mignolo (2008) chama de *desobediência epistêmica* é o resultado do pensamento gestado na fronteira que, a partir do confronto, retraduz e ressignifica tanto a sua própria história, quanto a história colonial a qual foi submetido, como podemos perceber na trajetória de lutas dos povos camponeses pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada.

Para os sujeitos coletivos subalternizados, desobedecer e transgredir a fronteira é articular as cosmovisões que sustentam suas raízes históricas e as heranças coloniais que ajudaram a tecer a genealogia da própria fronteira. É nesse sentido que os movimentos sociais, em específico, o movimento nacional por uma Educação do Campo, não negam o valor dos conhecimentos propedêuticos, mas inscrevem sua luta na articulação dessa matriz epistêmica às cosmovisões epistêmicas camponesas.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de *opção decolonial*. Não opção por afiliação a um ideário de um novo sistema-mundo que simplesmente transponha as margens e re-centralize as narrativas históricas, mas uma opção que possibilite a construção de outras formas de organização social, sem a pretensão de que haja fronteiras entre elas ou hierarquias de subjugação. E para isso há que se compreender que

a opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...] Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Dessa forma, podemos afirmar que a *desobediência epistêmica* se dá no *pensamento de fronteira* e a própria *diferença colonial* nutre a força de reação dos subalternizados aos mecanismos de acentuação dessa subalternização. A *opção decolonial*, por sua vez, forja-se nessa força e faz o questionamento das leis que sustentam a hierarquia de poder e de saber, que durante muito tempo concedeu a uma minoria o direito de narrar histórias coletivas sem necessariamente ouvir, conhecer, viver esses coletivos.

Para transgredir e propor outra forma de contar essas histórias, essas minorias lutam, primordialmente, para uma redistribuição/reorganização da *geopolítica do conhecimento*, pois se submetidas às leis estabelecidas pela geopolítica eurocentrada e colonial, correm o risco de

serem submetidas aos mesmos processos de universalização que homogeneizaram o que hoje se conhece como história da humanidade,

con todo, la genealogía del pensamiento decolonial es *pluriversal* (no *universal*). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” (MIGNOLO, 2005, p. 45).

Nesse sentido, o mero reconhecimento das diferenças, a aceitação da participação das minorias nos órgãos de controle de poder, ou ainda a suposta queda de algumas fronteiras não significa o que Mignolo (2005) chama de *pensamento* ou *opção decolonial*; um exemplo a ser observado é a cooptação de líderes de movimentos sociais reivindicatórios para conter o avanço das lutas desses coletivos em toda a América Latina, ou ainda, a ilusão da criação de leis que supostamente acolhem as diferenças, nada mais é que a retradução de novos mecanismos de fortalecimento das fronteiras.

A *opção decolonial* ou *decolonialidade* é o desprendimento e a abertura para que se possa visibilizar e restituir os espaços, outrora negados, aos muitos outros fios da rede que compõe nossa história. Para que isso se torne possível, há que aprender com os coletivos subalternizados e com suas formas de resistência, há que se aprender com os movimentos sociais, há que se aprender com a natureza.

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos nos direcionam a essa aprendizagem, evidenciando formas *outras* de produzir conhecimento e relações humanas que não as que nos foram impostas pela modernidade colonial. Uma das possibilidades de aprendizagem é a compreensão dos posicionamentos dos coletivos que se engajaram na luta pela promoção do diálogo e da coexistência respeitosa entre os povos, em que a *racialização* e a *racionalização* são contestadas na busca pelo direito à diferença e à igualdade.

A esse processo ainda em construção e em marcha, passa a ser empregado, na América Latina, o termo Interculturalidade (WALSH, 2008), designando estas formas *outras*⁸ de perceber as relações culturais, sociais, políticas e econômicas, indo além do reconhecimento e da tolerância às diferenças, se configurando como um projeto de sociedade contra-

⁸ O termo *outro/outra* é usado por Walsh (2008) para designar o posicionamento fronteiro, que não significa contraposição ou alternativa, mas sim possibilidades distintas, com origens distintas marcadamente Contra-Hegemônicas.

hegemônico. O rompimento com a lógica de dominação encontra possibilidades férteis no diálogo horizontal entre distintas culturas para fomentar novos ordenamentos sociais.

Para compreendermos a discussão sobre Interculturalidade é pertinente compreendermos que esse debate versa sobre dois pontos principais: por um lado, as crescentes reivindicações por direitos expropriados pelo processo colonizador enfraquecem o Estado no que diz respeito ao seu poder de manipulação e controle frente aos grupos reivindicatórios; por outro, o discurso da globalização e da igualdade torna-se cada vez mais abrangente, concomitantemente ao aumento do poder aquisitivo das minorias, logo o atendimento a essas demandas começa a representar um mercado lucrativo (SARTORELLO, 2009).

As lutas engendradas pelas minorias passam a ser compreendidas como crítica à legitimidade do Estado, enfraquecendo o discurso de unidade do Estado-Nação⁹. Uma forma de neutralizar a crítica à natureza do Estado Moderno é realizar o aparente atendimento das demandas reivindicadas pelos movimentos sociais. Tais reivindicações passam a ser ponto de pauta das políticas estatais. Duas questões vêm à tona nesse cenário: a) para os grupos hegemônicos, como atender parte das demandas dos grupos subalternizados sem transformar a lógica da *colonialidade* do poder? b) e para os grupos subalternizados, como transformar a *colonialidade do poder* através da inserção crítica e propositiva de suas reivindicações nas políticas de Estado, transformando o próprio Estado uni-identitário em pluri-identitário?

No caso dos mecanismos legais para a Educação do Campo, conquistados pelas lutas dos movimentos sociais camponeses, ao menos duas indagações são possíveis: a) como fazer com que essa conquista não se transforme numa nova forma de silenciar as reivindicações desses sujeitos coletivos e homogeneizar o currículo dessas escolas?; b) como, a partir desses mecanismos, validar os conhecimentos dos povos do campo para além da mímica?

Diante desses questionamentos, a próxima seção apresenta as discussões acerca da Interculturalidade, evidenciando como se erguem os dois principais debates sobre ela e como esses debates nos apontam algumas respostas para os questionamentos levantados.

1.2 Interculturalidade e seus processos de resistência e de ruptura paradigmática

Em meio a um cenário mundial em que se propagam lutas das minorias pela tolerância às diferentes culturas e às mais distintas formas de manifestação cultural, a resposta do Estado

⁹ Aqui compreendido na perspectiva de Quijano (2005) como estrutura de poder e produto do poder em busca da homogeneização de seus membros.

se insere nas bases da manutenção do *sistema-mundo europeu/euro-norteamericano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial/cristão*¹⁰, uma vez que para a manutenção desse padrão de poder são cedidos espaços para reconhecimento das diferenças que formam a sociedade.

O acolhimento das demandas reivindicatórias, além de possibilitar a criação de novos mecanismos de silenciamento através da concessão de pequenas quotas de poder pelo Estado para as minorias que reivindicam políticas de estado direcionadas às suas especificidades, acaba por dar outros nortes à concepção de Interculturalidade enquanto luta Contra-Hegemônica em busca da coexistência respeitosa entre os povos. É pertinente observarmos que a propagação do discurso da inclusão tem se tornado lucrativo e, sobretudo, reforçador de posturas aceitáveis no cenário sócio-político-econômico-cultural.

Para o Estado, é imprescindível a adoção de um discurso inclusivo e pacificador, capaz de manter silenciadas as camadas populares subalternizadas e sem que com isso haja mudanças nos pilares que sustentam esse modelo político de exploração alimentado pela *colonialidade*.

Os mecanismos de manutenção desse silenciamento podem ser facilmente notados nos índices de fracasso escolar¹¹ creditados aos povos camponeses nas avaliações da aprendizagem, seja em escala nacional ou local. Esses índices, durante muitos anos, criam e até hoje perpetuam a falsa ideia de que esses povos não são capazes de aprender e de produzir conhecimento válido, mas raros foram os momentos em que se colocou em xeque a postura domesticadora do Estado, que manteve escolas precárias e currículos homogeneizantes, instaurando políticas higienizadoras com a finalidade de despir esses coletivos de suas cosmologias. O mesmo se seguiu com os grupos étnicos, com os negros, com os moradores das periferias urbanas, entre outros.

Quando esse cenário aparentemente assinala mudanças ou concessões por parte do Estado, nem sempre essas ações obedecem a uma nova postura, pois

em nenhum momento o discurso hegemônico ignora a existência de diferentes culturas; o pensamento eurocêntrico reconhece a diferença,

¹⁰ Este postulado defendido por Castro-Gomes e Grosfoguel (2005) aponta a forma de sustentação do padrão de poder mundial, alimentado pela *colonialidade* e suas vertentes, na manutenção da divisão social entre aptos e não aptos, entre raças superiores e inferiores, entre sujeitos de favor e sujeitos de direitos.

¹¹ Referimo-nos aos dados apresentados no documento intitulado Panorama da Educação do Campo, publicado pelo MEC em 2007, no qual são apresentados os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrando diversos índices, dentre eles, as taxas de analfabetismo, de reprovação e de distorção idade/série dos estudantes de escolas situadas em áreas rurais em relação aos das escolas de áreas urbanas, e ainda aos dados referentes aos índices de analfabetismo, abandono escolar e taxa de reprovação apresentados pelo IBGE e pelo INEP, referentes ao ano de 2011.

porém, como objeto de conhecimento: diversidade. Exclui do processo de produção do conhecimento o *Outro* ao qual se refere, mantendo a relação de dominação. A exclusão do *Outro* não o elimina. Subalternizado, negado, silenciado e invisibilizado, permanece através de signos apropriados, traduzidos, inseridos em outras tramas históricas e discursivas (ESTEBAN, 2010, p. 56).

O reconhecimento e a dominação da diferença fazem parte da reorganização interna de um sistema de dominação em que as ações empreendidas seguem novos caminhos, porém uma mesma lógica, funcionando como espaços de reconhecimento e oficialização da existência de posturas distintas; todavia essas ações não chegam a representar mudanças potenciais nas estruturas consolidadas, apenas conformam os sujeitos em novos padrões de aceitação.

É nesse ponto que reside a diferença entre *identidade em política* e *política de identidade* (MIGNOLO, 2008). A *política de identidade* se justifica pela valorização de identidades culturais e pela criação de políticas para reforçar essas identidades, porém tende a homogeneizar tais lutas sob a ideia de identidade coletiva, por exemplo, ao disseminar a ideia de que todos os sujeitos que moram no campo são agricultores, se criam políticas de identidade que naturalizam essa ideia de distinção racial atrelada ao território geográfico, só que de forma mascarada, menos explícita e mais aceita.

Já a *identidade em política* é uma *opção decolonial*, ou seja, é uma postura política de enfrentamento da ideia de política racial. Constrói-se *identidade em política* à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Ou ainda, como ressalta Arroyo (2012), a política deve aprender com os movimentos sociais a redefinir os marcos legitimadores de políticas, no sentido de romper com os mecanismos de segregação, de forma que, por exemplo, a escola situada na área rural seja pensada a partir e para o rural.

Nesse sentido, compreender o papel da Interculturalidade é um imperativo para compreender como essas demandas vêm sendo traduzidas e ressignificadas, seja através de uma perspectiva Funcional ou de uma perspectiva Crítica, anunciando projetos de sociedade distintos. A *Interculturalidade Funcional* fundada na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. A *Interculturalidade Crítica* rompendo com os processos de silenciamento e de subalternização dos povos que sofreram processos de colonização, estando fundada na decolonialidade, uma vez que parte da *desobediência epistêmica* dentro de espaços da *diferença colonial*.

A *Interculturalidade Funcional* (SARTORELLO, 2009; WALSH, 2007, 2008, 2010) é assim nomeada para designar esse processo de incorporação do discurso das demandas

subalternas em vistas à criação de artifícios de manutenção do poder de dominação do Estado. Suas bases estão fincadas na oficialização da Interculturalidade. Nesse cenário, o Estado lança mão de um posicionamento deliberadamente colonialista e

para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad (SARTORELLO, 2009, p. 80).

Sob essa ótica, a criação de uma proposta oficial de Interculturalidade é favorável principalmente à manutenção da legitimidade e do poder de controle social, se traduzindo como mais uma forma de *colonialidade* do poder. Na perspectiva da *Interculturalidade Funcional* a incorporação das reivindicações é meramente simbólica e não tem força política para contestar as estruturas da sociedade capitalista/colonial.

Assim, não podemos deixar de ilustrar que temos na avaliação classificatória uma das formas de controle sobre os conhecimentos privilegiados e disseminados na escola e, mesmo com o acolhimento dos saberes dos povos do campo, ela sanciona hierarquicamente que saberes são válidos para promoção no processo de escolarização.

A incorporação das reivindicações e a inserção dos grupos reivindicatórios na lógica estabelecida pela *colonialidade* proporcionam ao Estado ganhos significativos tanto para o fortalecimento das estruturas econômicas, quanto para a criação de novas formas de sustentação do modelo de *sistema-mundo europeu/euro-norteamericano/patriarcal/moderno/colonial* e cristão, onde a adoção de uma política de oficialização da diferença é mais uma das formas lucrativas de segregar e de silenciar os que podem e os que não podem consumir a liberdade e a igualdade.

Um exemplo claro dessa face do discurso abrangente do Estado é trazido por Sartorello, ao analisar o cenário de lutas dos povos indígenas na América Latina e concessões por parte do Estado nas políticas educacionais, apontando que

el proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos - pero limitados - derechos a los pueblos indígenas, serviría entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico (2009, p. 82).

Nesse sentido, a *Interculturalidade Funcional* se dispõe a realizar o acolhimento superficial da diferença, mas um dos reflexos dessas propostas é o enfraquecimento das lutas, como foi/é a questão da reforma agrária¹² no Brasil, em que, como aponta Stedile (2005), os avanços e os retrocessos são reflexos de uma “quebra de braço” entre Estado e Movimentos Sociais. Isso se dá principalmente por um fator específico: as cotas de poder deliberadas às minorias nem sempre têm a representatividade necessária para a tomada de decisões e acabam por silenciar as reivindicações.

Desta forma, questionamos se a criação de uma política nacional que acolhe as reivindicações dos movimentos sociais camponeses, instituindo uma legislação específica para a Educação do Campo, não seria apenas um desdobramento da *Interculturalidade Funcional*, cujo objetivo maior seria silenciar um movimento popular cada vez mais representativo, apontando também a necessidade de se desenvolverem pesquisas que analisem essa relação.

Assim, incluindo as demandas silenciadas e ofertando-lhes pequenos espaços na lógica lucrativa do discurso inclusivo, são mantidas as estruturas de dominação, sem que se questionem os objetivos de um projeto político de raízes coloniais, de estruturas fincadas na homogeneização cultural. Em educação se traduz como acolhimento das diferenças inserindo conteúdos desconexos e descontextualizados que tratam superficialmente da história dos povos subalternizados, onde silenciosamente a avaliação seleciona e segrega todos que não se adequam à lógica dominante. Não são postos em pauta a discussão das formas, os espaços e os mecanismos que forjaram esta condição.

Em contrapartida, a *Interculturalidade Crítica* (SARTORELLO, 2009; CANDAU; RUSSO, 2010; WALSH, 2007, 2008, 2010) se traduz enquanto luta Contra-Hegemônica pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos, e assume outros delineamentos. Nesse sentido, é específico a esta proposta a criação de um posicionamento alternativo que possibilite formas justas e igualitárias de partilha, de complementaridade e de coexistência entre os povos e a natureza. Não é objetivo da Interculturalidade a apropriação do *status* de legitimidade de um povo sobre outro, ou ainda a mera descrição do imediato reconhecendo a exclusão histórica sofrida por esses povos.

Por sua vez, a *Interculturalidade Crítica* possibilita a ruptura com a subalternização, ou ainda com as novas formas de silenciamento, considerando que ela

¹² Stedile (2005) vai conceituar a reforma agrária como movimento de luta pela democratização das terras públicas, que tem início com a crise que se instaura no período pós-escravidão (1888-1930) e com o fracasso do modelo agroexportador, ampliando o conceito, a partir das conquistas e retrocessos na distribuição de terras, até incluir a dimensão social que compreende a terra como um bem para atender às necessidades coletivas.

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (WALSH, 2008, p. 140).

A *Interculturalidade Crítica* ultrapassa as ações de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, pois reconhecer a importância desses aspectos não assegura que as formas de coexistência entre os povos serão mudadas; o desejo por um novo projeto societal em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, bem como entre eles e a natureza. Esse posicionamento possibilita-nos conhecer e refletir sobre os sustentáculos de estruturas consolidadas ao longo do tempo, como é o caso da educação, mais especificamente, da educação ofertada para os povos camponeses, bem como da Avaliação da Aprendizagem.

É nesse sentido que Walsh (2007) chama atenção para a necessidade de olhar para a educação como espaço privilegiado de possibilidades de efetivação da *Interculturalidade Crítica*, uma vez que a educação se configurou, desde a colonização, como locus privilegiado de detenção das formas de produção e de disseminação do conhecimento. Ou seja, a constituição das políticas de formação, de currículo, assim como das políticas e práticas avaliativas, historicamente, estavam, e ainda estão, fundadas nas lógicas da *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. Essas políticas e práticas sofrem ainda mais dos efeitos subalternizadores da *colonialidade* em determinados territórios, como é o caso das áreas rurais e das periferias urbanas.

A autora destaca que devemos “considerar cómo lá institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28), destaque esse que nos ajuda a compreender melhor a postura adotada e difundida durante muito tempo na oferta de educação para os povos do campo no Brasil, bem como o papel da avaliação para validação de alguns saberes/conhecimentos em detrimento de outros.

Nesse sentido, pensar um projeto de educação que rompa com essa lógica é um imperativo que passe do mero reconhecimento e celebração da diferença e proponha o diálogo horizontal e não linear entre esses diferentes. É nesse viés que a autora desenvolve o conceito de *Educação Intercultural* (WALSH, 2005, p. 23) em que a educação “intenta promover una

relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas”.

Logo, pensar a educação sob o olhar da *Interculturalidade Crítica* representa um posicionamento crítico frente aos modelos sócio-culturais pré-estabelecidos, sobretudo, aos modelos neoliberais de expropriação dos direitos básicos de coexistência social, econômica, política e cultural, como os que foram impostos na oferta de uma educação escolar homogeneizadora e silenciadora dos povos do campo ao longo das últimas décadas.

Uma das prerrogativas da *Educação Intercultural* é a construção partilhada de espaços de diálogo intercultural e de novas geopolíticas do conhecimento. Nesse sentido, Candau e Russo (2010, p. 166) evidenciam que

a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a *colonialidade* presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações.

Assim, a *Educação Intercultural* propõe que o processo educativo vá além da apreensão de conhecimentos. Logo, fazem-se necessárias uma discussão e uma desconstrução do papel que, historicamente, a Avaliação da Aprendizagem tem assumido enquanto mecanismo que contribui para o controle de conduta, de seleção e de validação de conhecimentos e identidades. Vale ressaltar que essa perspectiva tradicional de avaliação pauta-se em um modelo monocultural de sociedade, em que a educação é espaço de manutenção dos padrões dominantes e, sobretudo, de validação de um único modelo de ciência, de conhecimento, de racionalidade, no qual nunca couberam os modelos *outros* produzidos e vivenciados pelos povos do campo.

Tomando como cerne os princípios que norteiam um projeto de educação, outro aspecto que acentua o distanciamento entre a *Interculturalidade Funcional* e a *Interculturalidade Crítica* são as pedagogias adotadas em cada um dos projetos. De acordo com os estudos de Arroyo (2012), grandes são os esforços para implementar *pedagogias de desenraizamento* e *de desterritorialização*, bem como para efetivar suas missões humanizadoras aos grupos subalternizados, pois esta é uma das formas mais eficazes de destituí-los de sua *condição epistêmica*. Essas pedagogias são reflexos da ação *Interculturalidade Funcional*, que reconhece a necessidade de ofertar educação para esses silenciados no intuito de descaracterizar suas matrizes culturais, bem como de enfraquecer suas lutas.

Para Walsh (2009), a ruptura com esses mecanismos cruéis de segregação na escola só se torna possível a partir da compreensão da pedagogia para além do trabalho de ensino, mas uma compreensão de pedagogia mais ampla, “como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial” (WALSH, 2009, p. 13).

Nesse sentido, se foi possível disseminar violentas pedagogias de segregação, há que pleitear mudanças, há que se semear pedagogias *outras*, há que se aprender com as “pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, “pedagogía(s) de-colonial(es)” (WALSH, 2009, p. 15). Há que se conhecer como os povos do campo, os povos indígenas, os negros, as mulheres, entre tantos outros coletivos desenraizados e desterritorializados, preservaram e ressignificaram suas *pedagogias decoloniais*.

Então, enfatizamos que a *pedagogia decolonial* é condição primordial para que se fortaleçam projetos de sociedade mais comprometidos com o rico diálogo intercultural, do que com a homogeneização e silenciamento de sujeitos individuais e coletivos. Logo, pensar a *Educação Intercultural* nesse viés é considerar que ela

debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva, a educação é espaço de formação social, cultural e política, bem como de crítica à realidade posta, assumindo o compromisso transformador de construir um novo posicionamento de enfrentamento às formas excludentes de organização social. No mesmo sentido, a avaliação assume um caráter emancipador e, partindo dos mesmos pressupostos que orientam a concepção de educação, passa a conceber a dinâmica avaliativa como possibilidade transformadora da realidade.

Os estudos de Saul (2000) convergem para estas prerrogativas, ao delinearem um modelo de avaliação denominado Avaliação Emancipatória. Vale salientar que ela é destinada à avaliação de programas educacionais, o que contribui para a compreensão do papel da avaliação para além da sala de aula. Assim, destacamos que a Avaliação Emancipatória

está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2000, p. 61).

Nesse sentido, a avaliação está a serviço de todos que fazem parte do processo educativo, excluindo formas de seleção e de classificação social por meio de condicionantes deterministas e, mais especificamente, no caso da avaliação institucional, uma perspectiva mais preocupada com as demandas sociais que empreende processos que evidenciam questões negadas pelos modelos dominantes, ou parcialmente acolhidas por eles.

No Brasil, as lutas por uma educação que atenda às especificidades dos povos do campo se inserem nesse contexto e nestas prerrogativas, pois esses povos lutam para construir um projeto *outro* de educação que conceba o campo como lugar de enunciado, como lugar de produção cultural, epistêmica, política.

Da mesma forma, pressupomos que os processos avaliativos, tanto institucionais, quanto da aprendizagem, expressam a luta por espaços representativos de participação social, em vistas à adoção e à criação de outras *geopolíticas do conhecimento*, bem como na formação de modelos *outros* de sociedade, mais preocupado com o direito à diferença (*Interculturalidade Crítica*), do que com a lucratividade da homogeneização e da segregação de grupos sociais (*Interculturalidade Funcional*).

CAPÍTULO 2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

As pesquisas no campo das Ciências Sociais percorreram/percorrem um turbulento caminho na busca pelo reconhecimento de sua cientificidade. Durante muito tempo estas pesquisas foram submetidas a métodos rigorosos de validação, que “deixam de lado justamente aquilo que caracteriza as ações humanas: as intenções, significados e finalidades que lhe são inerentes” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 109).

Cada vez mais a neutralidade dos processos de produção do conhecimento são postos à prova. Os métodos empregados para validação do conhecimento científico nas ciências sociais, baseados num modelo de conhecimento único e estanque, vêm sendo questionados por muitos pesquisadores, que afirmam ser impossível aplicar metodologias estáticas, puras, objetivas e inquestionáveis, no trato de fenômenos tão dinâmicos como os fenômenos sociais.

Uma compreensão de metodologia proposta por Minayo (2010) vai além da teorização exacerbada, bem como da neutralidade inalcançável, pois critica a objetivação dos processos e dos produtos metodológicos, se propondo a evidenciar o conjunto de representações e construções humanas a partir de significados e intencionalidades, isto é, há que produzir conhecimento válido a partir do rigor metodológico, mas isso não significa considerar a realidade pesquisada como um cenário estático, nem tão pouco seus sujeitos como seres inanimados.

Nesse sentido, a construção do percurso metodológico é uma das etapas fundantes da pesquisa, que através de um processo dinâmico e inventivo dá origem a uma forma singular de compreender e ver um dado objeto. Assim, reiteramos o compromisso da busca pelo rigor científico, sem que isso leve ao tratamento estático e/ou linear de um objeto dinâmico e complexo. Essa postura se funda na compreensão de que a aplicação dos métodos de validação das Ciências Naturais aos fenômenos sociais excluiu outras possibilidades de se conceber o conhecimento, por que não dizer, excluiu tudo que não puder ser comprovado. A exacerbação desses métodos no processo de “criação” de verdades universais não foi/é uma postura neutra. Ao determinar um modo específico de se fazer ciência, se cria a dualidade entre o que é conhecimento e o que é senso comum, negando epistemologias e legitimando os lugares, os sujeitos e os grupos sociais capazes de produzi-los.

Assim, os Estudos Pós-Coloniais evidenciam a necessidade de compreendermos as epistemologias subalternizadas e silenciadas, por isso os posicionamentos adotados quanto à abordagem teórico-metodológica nos possibilitaram evidenciar que a realização desta

pesquisa em escolas da área rural não pode se dar distanciada das especificidades desse contexto.

Desta forma, adotar esta perspectiva é advogar pela produção de conhecimento a partir do *lócus* de enunciação subalternizado e silenciado, ou seja, tomamos como premissa a valorização do local de produção do discurso e nos situamos nele, não como observadores distantes e desconectados, mas sim como sujeitos que influenciam e são influenciados por essa dada realidade.

Essa forma de conceber o conhecimento e a pesquisa, a partir de suas próprias raízes, corrobora para que possamos analisar as formas de subalternização dos povos camponeses a partir dos processos de escolarização formal. Assim, nos reconhecemos como sujeitos partícipes da construção e da análise do objeto de pesquisa e abdicamos da supremacia neutra, universalista e objetivista que se materializa nas formas de conceber o conhecimento sob a alegação da verdade universal.

Não abdicamos, porém, do rigor epistêmico/teórico/metodológico, mas partimos de um *corpo-política do conhecimento*¹³ (GROSFOGUEL, 2010) que se contrapõe à negação ou ao distanciamento dos sujeitos que o produzem, face ao seu objeto de pesquisa. Estamos aqui compreendendo que

ao quebrar a ligação entre sujeito da enunciação e lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre o conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

O primado da neutralidade científica-ocidental-moderna é mais uma forma de silenciamento, pois ao negar o lugar subalternizado de onde parte o discurso, tende a reafirmar o lugar dominante de validação da verdade. Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-americana buscam evidenciar como e o que pretende o pesquisador frente aquela dada realidade, apontando caminhos outros às formas de produção e de disseminação do conhecimento que outrora se fincavam nos primados europeus hegemônicos e universalistas.

Nesse sentido, o trato com a produção do conhecimento foi um processo compartilhado, em que os direcionamentos tomados quanto à seleção do campo empírico, dos

¹³ O autor denomina assim o lugar geopolítico do sujeito que produz o conhecimento. O *lócus* e o sujeito de enunciação são compreendidos enquanto parte de uma estrutura de poder que reitera ou nega a verdade pretendida.

sujeitos, dos procedimentos de coleta e dos procedimentos de análise dos dados, se construíram na constante reflexão sobre as questões que emergiam desse contexto. Nesse sentido, é pertinente assinalar os critérios que balizaram estas escolhas, já que a descrição mais aprofundada estará na seção de contextualização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

A escolha do campo de pesquisa se deu em dois momentos principais: a escolha do município e a escolha das escolas. Os critérios de escolha do município se deram a partir dos seguintes aspectos: a) ser um município que possui representativo número de pessoas morando em área rural, o que aponta a necessidade de manter escolas para esta população; b) situar-se no agreste pernambucano, *lócus* de minha atuação profissional; c) possuir um Sistema de Ensino, o que pressupõe a existência de uma proposta regulamentada e instituída de Educação do Campo; d) ter representativo número de escolas situadas em área rural.

No agreste pernambucano, o município de Caruaru concentra o maior índice de habitantes residentes em áreas rurais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴, são 36.853 habitantes em áreas rurais correspondendo a 11,70% da população.

Para eleição das escolas que compuseram o campo investigado, tomamos inicialmente como critério escolher a escola mais antiga de cada distrito. Para obter os documentos que nos apontariam o tempo de funcionamento dessas escolas realizamos a primeira visita à Secretaria de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia (SEEJCT) do município de Caruaru e solicitamos o acesso aos documentos que pudessem apontar o tempo de funcionamento das escolas.

Na segunda visita, tivemos acesso ao documento intitulado “Cadastro das Escolas Municipais”, onde constavam os dados referentes ao nome, ao endereço, à matrícula e à portaria das escolas. A busca pelas escolas mais antigas de cada distrito teve início com uma surpresa, pois das 91 escolas situadas em áreas rurais, 74 tinham a portaria datada de 16 de dezembro de 1983. As 17 escolas restantes possuíam portarias mais recentes.

Diante desses dados, voltamos aos nossos critérios iniciais e os reformulamos buscando eleger as escolas-campo de pesquisa de forma a contemplar: a) uma escola de cada distrito administrativo do município localizado em áreas rurais; b) em cada distrito a escola que atender ao maior número de estudantes; e c) as escolas em que as professoras possuem mais anos de docência em escolas situadas em área rural.

¹⁴ Dados do Censo 2010 disponíveis em www.censo2010.ibge.gov.br.

Com os critérios reformulados, voltamos à SEEJCT, para ter acesso aos documentos que dispõem sobre a quantidade de estudantes matriculados por escola de cada distrito. Ainda na SEEJCT, a diretora de ensino nos informou da necessidade de solicitarmos uma carta de apresentação para realizarmos as visitas às quatro escolas que atendiam nossos critérios de seleção. Para dar conta desta primeira etapa da coleta de dados na SEEJCT realizamos um total de nove visitas, como podemos observar no ANEXO II.

Após a formalização do pedido da carta de apresentação, voltamos à SEEJCT para buscarmos a carta e dar início às visitas. De posse da carta de apresentação, iniciamos a busca pelos/pelas professores/professoras sujeitos da pesquisa, através da aplicação de dois tipos de questionários, o primeiro de identificação das escolas e o segundo de identificação dos/das professores/professoras. Inicialmente, foram aplicados quatro questionários do primeiro tipo e dez questionários do segundo, mas houve a necessidade de elegermos uma nova escola no 2º distrito, já que devido ao período eleitoral, as professoras não permitiram a realização das entrevistas, nem tão pouco a gravação do áudio destas. Assim, obtivemos um total de cinco questionários de identificação das escolas e doze questionários de identificação das professoras. Ao final da aplicação dos questionários chegamos ao total de quatro escolas-campo de pesquisa, denominadas de EM1, EM2, EM3 e EM4, correspondendo respectivamente às escolas do 1º, 2º, 3º e 4º distritos com maior quantidade de estudantes matriculados.

Após delimitar o campo de investigação, passamos à escolha dos sujeitos dessa pesquisa, de forma que esta seleção se pautou nas formulações de Tardif (2008), ao apontar as etapas de edificação da carreira docente. Dentro dessa prerrogativa, o autor utiliza o termo *estabilização* e *consolidação* do trabalho docente para descrever a etapa mais estável da constituição da identidade profissional docente, estimando um período de três a sete anos de trabalho para apreender uma base significativa de conhecimentos de si e da sua atuação pedagógica.

Nesse sentido, de posse dos questionários de identificação das professoras, tomamos como sujeitos de pesquisa, em cada escola selecionada, duas professoras que lecionavam em escolas do campo por um período igual ou superior a três anos, pois pressupomos que elas conheçam não somente a especificidade da ação pedagógica em escolas situadas em áreas rurais, como também a sua compreensão de si enquanto sujeito imerso naquela realidade. Assim, foi selecionado o quantitativo de oito professoras, identificadas como: P1e P2 (professoras da EM1); P3 e P4 (professoras da EM2); P5 e P6 (professoras da EM3); P7 e P8 (professoras da EM4).

No que diz respeito às fontes de pesquisa, tivemos as entrevistas cedidas pelas professoras, logo também o material transcrito advindo das gravações destas entrevistas. Para além dos dados cedidos pelas professoras, houve a necessidade de buscarmos depoimentos de pessoas que conhecessem a dinâmica e a história de cada uma das escolas junto às suas respectivas comunidades, uma vez que nenhuma das professoras-colaboradoras da pesquisa morava na comunidade ou conhecia a história de fundação dessas escolas.

Nesse sentido, também foram sujeitos colaboradores desta pesquisa: a supervisora da EM1, neta do fundador da escola; a filha do fundador e a merendeira da EM2; um antigo morador do 3º Distrito e ex-aluno da EM3; a merendeira e filha do fundador da EM4. Assim, a denominação por nós adotada para identificá-los foi a seguinte: Supervisora da EM1; Merendeira da EM2; Filha do fundador da EM2; Morador do 3º Distrito; Merendeira da EM4.

Passando aos procedimentos de coleta e produção de dados, já assinalamos o uso de dois tipos de questionário, que nos possibilitaram fazer a caracterização inicial do campo e dos sujeitos. Para coleta dos dados junto às professoras fizemos a opção pela entrevista semiestruturada, que nos permitiu aprofundar questões específicas sem se remontar a uma padronização de questionamentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), uma vez que levamos em conta o trabalho metodológico pautado em possibilidades e negociações e, nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada dá espaço a tais reorganizações.

Como se tratou de uma entrevista semiestruturada, nos utilizamos de um roteiro inicial para nortear a entrevista. Este roteiro continha um total de 27 (vinte e sete) perguntas, divididas em três eixos principais. O primeiro dizia respeito aos *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem*, o segundo tratou do *Planejamento da Avaliação*, por fim, o terceiro eixo trouxe as perguntas relacionadas à *Prática Avaliativa*. A relação das perguntas que constituíram o roteiro da entrevista semiestruturada está disponível no Anexo I desta dissertação.

Para conhecer a história da escola, de sua fundação e de sua dinâmica, também utilizamos dos mesmos recursos da entrevista semiestruturada, partindo de um conjunto de três questões norteadoras: a) *Qual a origem do nome da escola?*; b) *Ela sempre funcionou nesta localização?*; c) *Qual a importância dela para a comunidade?*. A partir destas questões iniciamos a coleta dos dados referentes à fundação, à dinâmica e à relação da escola com a comunidade. Esta etapa de aplicação de questionários e realização das entrevistas foi feita em dezenove visitas às EM's, como podemos observar no ANEXO VIII.

Por fim, a pesquisa adotou como procedimento de análise de dados a Análise de Conteúdo, que busca a compreensão dos fatos para além do imediato, tendo por objetivos, de

um lado, a descoberta e, de outro, o rigor (BARDIN, 2011). Mediante o objeto desta pesquisa, tomamos este tipo de análise como forma de descrever e interpretar profundamente os fenômenos analisados.

É pertinente expressar quais direcionamentos adotamos com o uso da Análise de Conteúdo e para isso explicitamos que o emprego da técnica de Análise de Conteúdo tem seus primeiros registros datados do início do século XX com os trabalhos de H. Lasswell sobre a simbólica política na Universidade de Chicago, mas é no pós-guerra que os estudos da linguística começam a traçar os contornos atualmente observados na conceituação contemporânea desta técnica, como aponta Bardin (2011); anunciam-se então novos considerandos metodológicos e epistemológicos.

Uma conceituação mais atual da Análise de Conteúdo leva em conta suas características iniciais em que ela “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44), mas necessita ser complementada a partir de sua evolução, pois “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44).

Nesse sentido, esta técnica se constitui como ferramenta de análise que prima pela rigorosidade da descrição para dar sustentação às interpretações e às inferências mais aprofundadas. O trabalho de análise tem como matéria-prima o que está explícito nas palavras escritas, nos discursos que se tornam registros escritos, mas é importante ressaltarmos que

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (VALA, 1999, p. 104).

Assim como Bardin (2011), Vala (1999) chama atenção para a necessidade de aprimorar o sistema de análise com base nas condições de produção do discurso e de produção da análise, corroborando para nossa escolha por esta técnica de análise dos dados. Nesse sentido, compreendemos ser imprescindível o labor de ir além do que é explicitado pela mensagem, sendo a contextualização da forma de produção dessa mensagem tão importante quanto ela mesma.

Por esse motivo, a adoção desta técnica de análise responde às prerrogativas do trato com o conhecimento, apontadas pelos Estudos Pós-Coloniais, bem como respeita a trajetória

de lutas dos povos camponeses pelo direito à narrativa própria de suas histórias e de suas epistemes. Buscamos então, com essa escolha, nos distanciar de técnicas que abandonam o contexto e os sujeitos pesquisados, desprendendo o fenômeno de suas raízes e ocultando as formas de produção desse novo conhecimento.

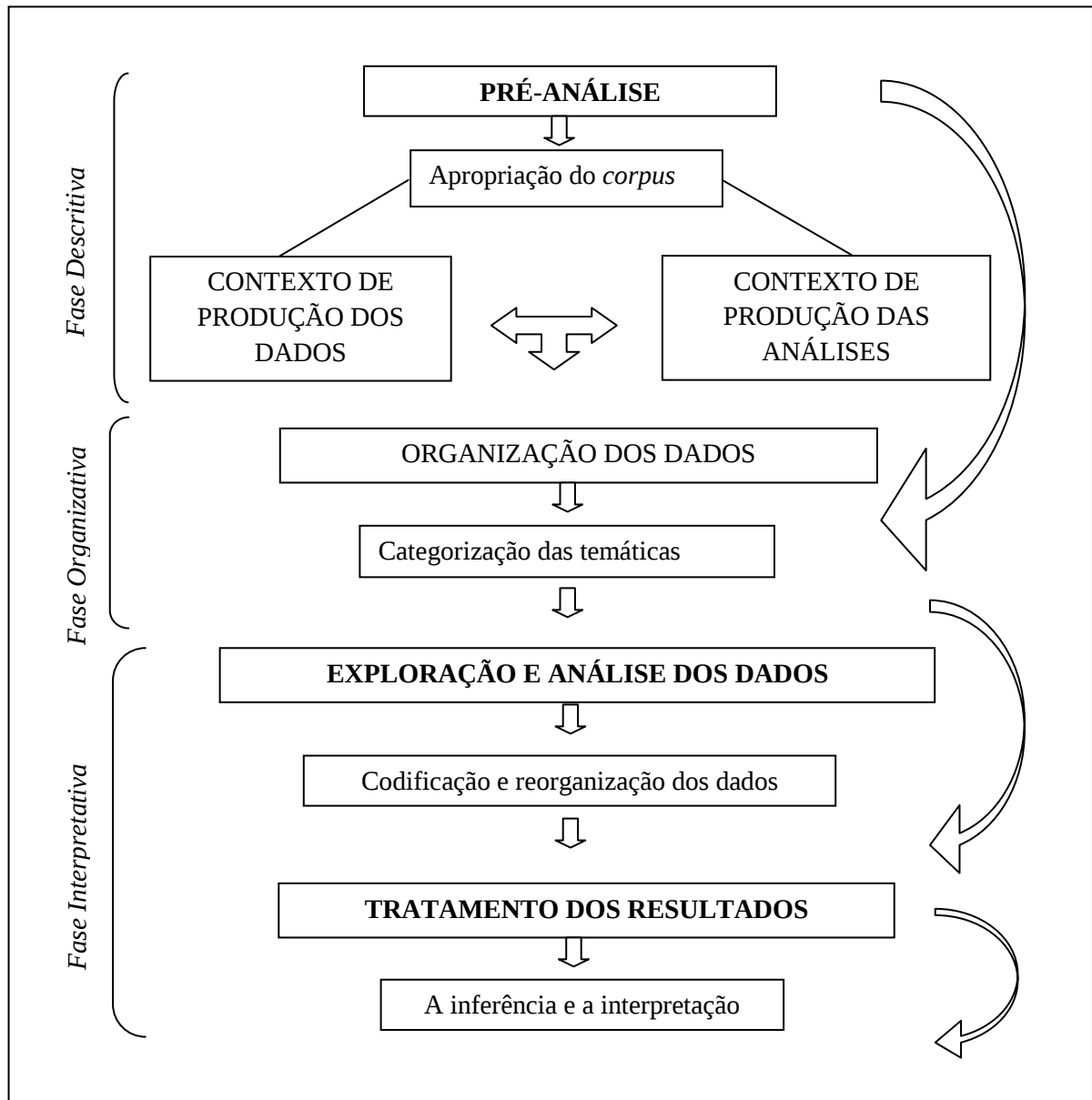
No caso desta pesquisa, buscamos inferir sobre o material analisado contextualizando suas formas de produção, bem como as formas de recepção destas mensagens. Logo, o trabalho de análise traduziu-se na articulação entre o rigor da descrição, a clareza dos pressupostos adotados e a descoberta advinda da inferência.

É pertinente esclarecer ainda que em Análise de Conteúdo são muitas as formas de realizar a análise. Segundo Bardin (2011), ela poderá ser realizada via *Análise da Enunciação* (cada entrevista é em si a totalidade da análise); via *Análise Lógica* (análise da relação entre proposições); via *Análise Sequencial* (análise das sequências e das rupturas); via *Análise Temática* (é transversal, trabalha com uma grade de categorias a serem analisadas e sistematizadas a partir dos conteúdos).

Nesta pesquisa optamos pela Análise de Conteúdo via Análise Temática que, de acordo com Minayo (2010, p. 316), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico”. Para esta pesquisa, a Análise Temática se construiu num investimento de ir além da certificação ou da negação de nossos pressupostos iniciais, a fim de reconstruí-los e, como afirma Bardin (2011), possibilitar o avanço a novas interpretações.

Assim, a partir da apropriação dos percursos apontados por Bardin (2011) e por Vala (1999), organizamos o caminho das análises conforme vemos na Figura I:

FIGURA I - ORGANIZAÇÃO DAS ANÁLISES



A primeira fase foi por nós denominada de *fase descritiva*, já que se dedica à descrição da apropriação e a organização dos dados provenientes das fontes, sistematizando-os para dar suporte ao trabalho investigativo que se seguiu. Nesse momento, a *leitura flutuante* (BARDIN, 2011) foi um dos elementos fundantes à organização da análise, que progressivamente se tornou mais precisa e mais consistente. Vale salientar que a *leitura flutuante* foi por nós compreendida como etapa contínua, estando a pesquisa intimamente ligada à sistematização dessas leituras.

No que diz respeito à escolha das fontes de pesquisa, obedecemos aos seguintes critérios trazidos por Bardin (2011): a *regra da exaustividade* (reunião de todos os dados passíveis de análise); a *regra da representatividade* (é correspondente à parte significativa de

dados que permitam uma generalização dos resultados); a *regra da homogeneidade* (diz respeito à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta) e a *regra da pertinência* (trata da função dos documentos a serem analisados enquanto fontes precisas de informação, coerentes com o objeto e o objetivo da pesquisa).

Nesta pesquisa esta fase teve início na aproximação com o campo teórico, no qual reunimos textos e obras de pesquisadores que são referência para os estudos sobre Avaliação da Aprendizagem e Educação do Campo. Do universo de autores/as que tivemos acesso, optamos por trabalhar com aqueles que tratassem, no caso da Avaliação da Aprendizagem, de modelos de avaliação que concebem a prática avaliativa como potencializadora de aprendizagens significativas, na qual a avaliação considera os sujeitos e os objetos para além do registro e da medida de conteúdos apreendidos, proporcionando, sobretudo, a oportunidade de conhecer e transformar a si e à sua realidade.

No que diz respeito à Educação do Campo, nossas opções foram por autores e autoras que a compreendem como paradigma emergente que se contrapõe ao paradigma da Educação Rural. A Educação do Campo é entendida, por estes e estas, estudiosos e estudiosas, como possibilidade de mudança e de enfrentamento, oferecendo aos povos do campo o direito de terem suas diferenças e especificidades como cerne de seus processos pedagógicos, de forma que essa também seja a premissa que norteia a oferta de educação escolar a esses povos.

Para uma aproximação com o campo teórico realizamos também o levantamento das pesquisas de Mestrado e Doutorado, visando compreender que enfoques eram dados as temáticas Educação do Campo e Avaliação da Aprendizagem naquele dado período. Para isto, elegemos as comunicações de pesquisa apresentadas na ANPED e as dissertações e teses defendidas no PPGEdu – UFPE. Uma breve descrição deste levantamento será apresentado ainda neste capítulo, numa seção específica.

Ainda na pré-análise, ocorreu a escolha das fontes pela aproximação com o campo teórico e com o campo empírico, constituindo assim um *corpus*, ou seja, um conjunto de documentos a serem analisados. Nesse sentido, tratam-se dos documentos disponibilizados pela SEEJCT que dispunham, principalmente, dos dados de caracterização do campo empírico. Somam-se a esses documentos, a legislação específica para a Educação do Campo, que também compôs o *corpus* documental. Como explicitado anteriormente, a constituição do *corpus* desta pesquisa adotou as regras da *exaustividade*, da *representatividade*, da *homogeneidade* e da *pertinência*.

No que diz respeito ao trabalho descritivo da análise, o realizamos na descrição do *contexto de produção dos dados* e do *contexto de produção das análises*. Em se tratando desta

pesquisa, e da maioria das pesquisas de cunho qualitativo, não há como dissociar estas duas esferas, mas faz-se necessário compreender como se deu a fase descritiva da análise para esta pesquisa.

O *contexto de produção dos dados* disse respeito ao trabalho de descrição das formas como eles foram obtidos, possibilitando a articulação desses dados com o sistema de análise, de forma que eles passassem da mera descrição à interpretação. Essa descrição do *contexto de produção dos dados* foi fundamental a esta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao lugar e aos sujeitos que vivenciam a dinâmica do contexto onde o nosso problema tem seu chão. Assim como apontamos anteriormente, no início do capítulo das análises há uma seção específica que irá aprofundar essa descrição.

A tarefa de evidenciar *contexto de produção das análises* desta pesquisa perpassou todas as suas etapas, sendo feita desde que apontamos nossas motivações iniciais, bem como ao apontarmos insistentemente nosso posicionamento desde a abordagem teórica escolhida, até os passos dados na construção e na reconstrução dos critérios de escolha do campo, dos sujeitos, dos dados propriamente ditos e da técnica de análise a ser empregada.

A fase organizativa dos dados se deu inicialmente com a *leitura flutuante*, tanto dos dados de natureza documental, como é o caso dos instrumentos avaliativos cedidos pelas professoras, quanto dos documentos produzidos a partir da transcrição das entrevistas. Procedemos então para a categorização das temáticas, que esteve intrinsecamente ligada à natureza dos dados analisados.

Assim, os dados referentes aos mecanismos legais para a Educação do Campo evidenciaram os princípios da Educação do Campo. Já os dados referentes à oferta de educação escolar em áreas rurais do município serviram a uma primeira aproximação com o campo empírico.

Os dados advindos das entrevistas cedidas pelas professoras foram categorizados de acordo com a natureza das temáticas. Nas entrevistas, as temáticas se dividiram em três eixos principais: a) *Fundamentos da Avaliação*; b) *Planejamento da Avaliação*; c) *Prática Avaliativa*.

Com o material em mãos seguiu-se à exploração das temáticas identificadas. Nesse momento seguiram-se as análises mais prolongadas, consistindo propriamente em codificar e reorganizar as informações para atender às proposições elencadas pelo objeto da pesquisa, criando assim as grades temáticas, para o trabalho de interpretação que se seguiu.

Por fim, passamos à fase de interpretação das grades de forma que os dados coletados passassem de mera codificação a um conjunto de proposições válidas e consistentes. A

inferência apesar de perpassar todas as etapas da análise se fez mais presente neste último momento, nos permitindo compreender o conteúdo das falas e dos documentos disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa. Assim, frisamos que a descrição detalhada da etapa descritiva e da interpretativa está disposta no capítulo de análise dos dados.

Levantamento de pesquisas relacionáveis ao objeto: um olhar para as produções da ANPED e do PPGEdu/UFPE

A necessidade de nos inteirar sobre as discussões que circulam em pesquisas que têm como objeto a Educação do Campo e/ou a Avaliação da Aprendizagem levou-nos à realização de um levantamento sobre as pesquisas que foram realizadas nos últimos anos. Nesse sentido, elegemos dois locais para fazer este levantamento: as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE). A escolha desses dois espaços se deu pela necessidade de visualizarmos as produções que circulavam em âmbito nacional e também em âmbito local.

A delimitação do recorte temporal para realização deste levantamento compreendeu o período que vai do ano de 2002 ao ano de 2010, pois este período abrange o ano de aprovação do primeiro e do último dispositivo legal específico para a oferta de educação escolar em áreas rurais no Brasil.

Além do marco temporal, elegemos também um recorte epistêmico, pois nos interessou analisar apenas os trabalhos que tratassem da oferta de educação escolarizada (no caso da Educação do Campo) e da avaliação especificamente voltada para o acompanhamento e aperfeiçoamento das aprendizagens (Avaliação da Aprendizagem).

O levantamento realizado junto à ANPED se deu nos trabalhos referentes às comunicações orais apresentadas nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): **Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Estado e Política Educacional; Currículo; e Didática**, pois compreendemos que as discussões sobre Educação do Campo e Avaliação da Aprendizagem, estão inseridas nesses GT's. O período acima delimitado compreende da 24^a a 33^a Reunião Anual da ANPED.

No levantamento realizado, do total de 505 (quinhentos e cinco) trabalhos mapeados, não houve ocorrência de trabalhos que tratassem do objeto desta pesquisa – *as concepções de Avaliação da Aprendizagem de professores/as que atuam em escolas localizadas em áreas*

rurais, o que revela seu caráter de ineditismo e aponta a possibilidade de contribuição com os estudos sobre a Educação do Campo e a Avaliação da Aprendizagem.

Nesse sentido, como não havia pesquisas que contemplassem nosso objeto, reorganizamos nosso levantamento buscando mapear os trabalhos que discutissem especificamente temáticas relacionadas à Educação do Campo ou à Avaliação da Aprendizagem, dentro do recorte epistêmico estabelecido. Assim, é pertinente apresentarmos o resultado das análises realizadas a partir do levantamento feito na ANPEd, mapeando as discussões que nos ajudaram a situar o objeto de estudo desta pesquisa.

Desta feita, iniciamos as análises pelo **GT de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**. Neste GT, as RA 25^a, 26^a, 27^a e 30^a não apresentaram discussões que contemplassem nossas buscas. Nas demais RA (28^a, 29^a, 31^a, 32^a e 33^a) foram identificados 06 (seis) trabalhos e todos tratavam da temática Educação do Campo ou de alguma temática relacionada, como veremos a seguir.

Na 28^a RA da ANPEd, realizada no ano de 2005, foram encontrados 20 (vinte) comunicações orais e dentre elas 1 (uma) atendia às nossas buscas. O texto analisado é intitulado: “A Educação do Campo em Foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais”, de autoria de Lourdes Helena da Silva (UFV). Este trabalho apresentou a discussão sobre a Pedagogia da Alternância, analisada à luz dos processos de modernização da agricultura no Brasil e os reflexos desse processo na vida do trabalhador do campo.

Em 2006, foram apresentados 11 (onze) trabalhos na 29^a RA da ANPEd. Destes, 1 (um) coube às nossas análises. A comunicação oral intitulada “A Experiência de Escolarização de Trabalhadores Rurais em Baturité – Ceará: a construção ou a destituição do direito à educação no campo?”. O texto de autoria de Sônia Pereira (UFC) analisou como os discursos positivos sobre a Educação do Campo são constituintes de práticas exitosas. O trabalho objetivou a compreensão do discurso acerca da construção do direito à Educação do Campo.

Na 31^a RA da ANPEd, realizada em 2008, dos 12 (doze) trabalhos mapeados, 2 (dois) foram objeto de análise. O primeiro deles intitulado “Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção”, de autoria de Antônio Munarim (UFSC), trouxe uma rica descrição do percurso histórico de constituição do movimento de luta por uma Educação do Campo. O segundo texto, de autoria de Maria Antônia de Souza (UTP), recebe o título de “A Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do Campo”, e apresentou o estado do conhecimento, a partir das teses e dissertações defendidas no período de 1987 a 2007, em que

seus objetos de pesquisa tratam do paradigma da Educação do Campo em oposição ao da Educação Rural.

Na 32ª RA da ANPEd, dos 07 (sete) trabalhos encontrados, 1 (um) correspondia às nossas buscas. O texto de autoria de Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (UEFS), intitulado “Das Políticas ao Cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural”, apresentou questionamentos acerca da implementação das políticas públicas para a promoção da Educação do Campo, colocando em discussão a sua materialidade nas escolas situadas em áreas rurais.

Na 33ª RA da ANPEd, encontramos 1 (um) trabalho que tratava da questão da Educação do Campo dentre os 12 (doze) trabalhos apresentados. Intitulado de “Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina”, sob autoria de Sonia Branco Beltrame (UFSC), Zilma Isabel Peixer (UFSC), Alcione Nawroski (UFSC), Natacha Eugênia Janata (UFSC) e Soraya Franzoni Conde (UFSC), o texto trouxe uma análise das políticas para Educação do Campo, adotadas no período de 1998 a 2008 no estado de Santa Catarina.

Os trabalhos analisados neste GT direcionam as discussões sobre Educação do Campo em três eixos: a) Educação do Campo e demanda produtiva; b) Educação do Campo e política; c) Trajetória da Educação do Campo.

O primeiro eixo traz as pesquisas que tomam a Educação do Campo como direito e questionam sua materialização enquanto política hegemônica, evidenciando as lacunas que podem produzir a negação do direito à educação escolarizada que contemple as reais necessidades desses povos.

O segundo eixo abrange as pesquisas que tratam do alcance e da pertinência dos mecanismos legais na efetivação de uma proposta nacional de Educação do Campo. Esses trabalhos questionam o alcance e a aplicabilidade da legislação nacional em espaços não engajados na luta dos movimentos sociais, evidenciando tensões entre o paradigma da Educação do Campo e a manutenção do paradigma da Educação Rural.

O terceiro eixo abrange as pesquisas que trazem descrições do movimento de constituição do paradigma da Educação do Campo, evidenciando seus desdobramentos no cenário da educação nacional em dois âmbitos principais: a produção acadêmica e o cenário das políticas públicas.

Passando à análise do **GT de Estado e Política Educacional**, do total de 155 (cento e cinquenta e cinco) trabalhos mapeados, apenas 1 (um) correspondia às nossas buscas. Este texto está localizado entre os 12 (doze) trabalhos apresentados na 32ª RA. O texto é de autoria de Ângela Maria M. da Mota Pires e foi intitulado “O planejamento e a gestão da Educação

do Campo: o caso de um município pernambucano”; traz a discussão sobre a participação no processo de implementação do planejamento e da gestão democrática da Educação do Campo nas proposições de um programa governamental.

No que diz respeito à Avaliação, mapeamos 10 (dez) trabalhos, porém todos diziam respeito à avaliação de programas ou à avaliação institucional, o que não correspondia aos nossos objetivos para este levantamento. Nesse sentido, concluímos que no **GT de Estado e Política Educacional** a discussão acerca da Avaliação da Aprendizagem é ausente. Já a discussão sobre Educação do Campo ainda se apresenta timidamente.

Assim, concluímos que o trabalho analisado aponta para a necessidade de compreender os mecanismos de implementação das políticas específicas para a Educação do Campo, enfatizando também a relevância de compreendermos como se dá a participação dos sujeitos locais na efetivação dessas políticas, bem como quais são as influências socioeconômicas, políticas e culturais das políticas nacionais nos contextos camponeses.

Passando à análise do **GT de Didática**, pontuamos que estas se deram nas RA realizadas nos anos de 2003, 2004 e 2007, o que corresponde à 26ª, à 27ª e à 30ª reuniões. Nas demais RA (25ª, 28ª, 29ª, 31ª, 32ª e 33ª), não foram encontrados trabalhos que correspondessem às nossas buscas.

Nesse sentido, durante a 26ª RA da ANPEd foram apresentados 09 (nove) trabalhos no **GT de Didática**, dos quais 3 (três) tratavam da Avaliação. O primeiro trabalho foi intitulado de “Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas intenções” e é de autoria de Adriane Knoblauch. Tratou-se de um estudo realizado em Curitiba, comparando os princípios da avaliação da aprendizagem de propostas que adotavam a perspectiva de Ciclos de Aprendizagem e os princípios das propostas que adotavam o sistema de seriação.

O segundo trabalho é de autoria de Leonir Pessate Alves. O texto é intitulado de “Portfólios como Instrumentos de Avaliação dos Processos de Ensino” e traz um relato de experiência, em que os portfólios de alunos do curso de Administração e Pedagogia foram utilizados como forma alternativa à avaliação tradicional.

O terceiro texto foi intitulado de “Prática Docente e de Avaliação Formativa: a construção de uma pedagogia plural e diferenciada” e é de autoria de Suzana dos Santos Gomes. Tratou-se de um relato de pesquisa realizado com professores do 3º ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de Belo Horizonte. Este trabalho destaca, dentre outros aspectos, a presença de uma dimensão formativa da avaliação enquanto potencial espaço de aperfeiçoamento da prática educativa.

Na 27ª RA, realizada no ano de 2004, no **GT de Didática** foram apresentados 14 (quatorze) trabalhos, e destes, 3 (três) tratam da temática Avaliação. O primeiro é “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades”, de autoria de Sandramara M. Chaves (UFG). Este texto abordou a avaliação da aprendizagem no ensino superior, de forma a apontar os princípios que norteiam a prática avaliativa de professores universitários e sua intencionalidade de formação profissional a partir da avaliação.

O segundo texto, “Práticas Avaliativas bem Sucedidas de Professoras dos Ciclos de Formação da Escola Cabana de Belém”, de autoria de Emmanuel Ribeiro Cunha (UNAMA/UEPA), apresentou exemplos de êxito nas aprendizagens escolares em uma escola que adota o sistema de ciclos no Pará, trazendo à tona a repercussão das práticas avaliativas que subsidiam esse sucesso.

O terceiro trabalho é de autoria de Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende (UFMG/FaE) e Ângela Imaculada Loureiro Dalben (UFMG/FaE). O texto intitulado “A Relação Avaliação/Registro no Ciclo da Juventude. Possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora” apresentou um relato de pesquisa que analisou os instrumentos avaliativos e as formas de registros dos resultados das avaliações adotados por uma escola de Belo Horizonte, evidenciando suas contribuições para a superação da visão fragmentada e classificatória da avaliação.

Na 30ª RA, realizada em 2007, no **GT de Didática** foram apresentados 16 (dezesesseis) textos e, dentre eles, 2 (dois) apresentaram como objeto a Avaliação. O primeiro deles intitulado “Avaliação/Registros Escolares: (re-) significando espaços educativos”, é de autoria de Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende. A autora se dedicou a expor a importância dos registros avaliativos e da participação dos jovens estudantes no processo de construção da convivência escolar respeitosa.

Por fim, o trabalho “Vozes Docentes nas Políticas e Práticas de Avaliação da Educação Superior”, de autoria de Ana Marta Aparecida de Souza Inez, tratou das possibilidades de contribuição dos professores na construção de referenciais para as políticas e práticas de avaliação da Educação Superior, partindo da análise de seus posicionamentos e experiências de avaliação da aprendizagem.

A partir da análise dos 8 (oito) trabalhos mapeados no GT de Didática, concluímos que não há ocorrência de trabalhos que tratem da Educação do Campo. Nos textos analisados, as discussões versam sobre Avaliação e se distribuem da seguinte forma: a) *Avaliação e Ciclos de Aprendizagem* – em que a avaliação assume papel fundamental no sucesso das aprendizagens em sistemas de ensino que adotam o sistema de Ciclos de Aprendizagem; b)

Avaliação e Instrumentos Avaliativos – aponta para a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos na busca por uma avaliação justa e contextualizada; c) *Avaliação e Aperfeiçoamento da Prática Docente* – assinalam a relevância da avaliação para repensar à prática docente e para criação de estratégias de regulação e autorregulação; e d) *Participação dos Estudantes no processo e no sucesso da Avaliação* – apontam para a avaliação enquanto processo de partilha, em que as tomadas de decisão quanto à aprendizagem dos educandos não são de responsabilidade somente dos professores, passando a ser também tarefa dos próprios estudantes.

Finalizando nosso mapeamento e nossas análise nas RA da ANPEd, temos os textos apresentados no **GT de Currículo**. Das 9 (nove) RA contempladas por nosso marco temporal, apenas a 26ª RA contemplou nossos objetivos para este levantamento, já que as demais não possuíam as discussões que nos propomos a analisar.

Desta forma, na 26ª RA, realizada em 2003, no **GT de Currículo** foram apresentados 13 (treze) trabalhos e destes 1 (um) se aproximou de nossas buscas. O texto intitulado “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo”, de autoria de Débora Raquel Alves Barreiros (UERJ), apresentou as aproximações entre a compreensão do funcionamento do sistema de avaliação nacional da educação básica e suas relações com uma proposta de currículo nacional.

Nesse sentido, podemos concluir que o **GT de Currículo** também não apresenta discussões sobre Educação do Campo. No que tange à Avaliação, a discussão encontrada nos remete às proposições elencadas por um sistema de avaliação externa, evidenciando suas aproximações e distanciamentos com o currículo da educação básica.

Passando à segunda etapa de nosso levantamento, mapeamos as dissertações e as teses defendidas no PPGEdu – UFPE dentro do marco temporal e do recorte epistêmico por nós estabelecido e justificado anteriormente. No PPGEdu – UFPE, detivemo-nos à linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, linha a que está vinculada esta pesquisa.

A escolha PPGEdu – UFPE se deu pela necessidade de identificar pesquisas concluídas que convergissem para nosso objeto, possibilitando assim uma análise da produção científica em âmbito local, haja vista o panorama nacional trazido pelo levantamento realizado junto à ANPEd. Vale salientar que os dados foram coletados através de duas fontes: o cd de comemoração dos 30 anos do PPGEdu – UFPE, que continha um apanhado das dissertações e teses defendidas no programa durante o período de 1978 a 2008. Como o uso do cd não foi suficiente para dar conta do marco temporal estabelecido para o levantamento, a

busca pelas dissertações e teses defendidas nos anos de 2009 e 2010 foi realizada no site da Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPE (<http://www.bdt.d.ufpe.br>).

Assim, foram mapeadas, entre dissertações e teses, 115 (cento e quinze) pesquisas. Deste montante, assim como ocorreu no levantamento junto à ANPEd, não constavam pesquisas que tratassem do mesmo objeto investigado nesta pesquisa. Desta forma, mapeamos e analisamos 05 (cinco) pesquisas que traziam discussões acerca da Educação do Campo e/ou da Avaliação da Aprendizagem, sendo 3 (três) dissertações relacionadas à Avaliação e 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese que trataram da Educação do Campo.

No ano de 2002, a dissertação intitulada “Investigando os efeitos de uma sistemática de avaliação inovadora: o olhar do professor”, de autoria de Thereza Maria Paes Barreto dos Santos, analisou as concepções de avaliação das aprendizagens a partir da prática pedagógica dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

No mesmo ano é defendida a dissertação “As Representações Sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a Formação Continuada”. De autoria de Jaqueline Barbosa da Silva, a pesquisa tratou da compreensão dos professores de escolas rurais multisseriadas sobre os processos de formação continuada.

Em 2009 são defendidas três pesquisas que atendem aos nossos critérios de análise: duas dissertações e uma tese. A primeira dissertação é de autoria de Gleice Kelly de Souza Guerra e tem como título “Avaliação Processual: um estudo das Representações Sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife”. A pesquisa analisou como as Representações Sociais dessas professoras influenciam os processos de decisão acerca da Avaliação da Aprendizagem de caráter processual, traduzindo-se de formas distintas, seja pelo viés somativo (linearidade do acompanhamento dos conteúdos curriculares), seja pelo formativo (acompanhamento dos percursos de aprendizagem dos estudantes).

Esta pesquisa evidencia ainda a necessidade de compreender essas representações como princípio orientador da formação docente, pois mesmo tendo acessos às discussões e às teorias mais inovadoras acerca da *Avaliação Formativa*, as Representações Sociais da Avaliação de caráter processual ainda estão em conflito com as demandas do contexto da sala de aula. Assim, torna-se imperativo o esforço de fazer com que essas formações sejam mais do que a repetição de um discurso ideológico, levando em consideração as representações dessas professoras na ressignificação desses conceitos para que possam ser fomentadas práticas avaliativas efetivamente comprometidas com a aprendizagem de todos.

A segunda dissertação defendida neste ano foi intitulada “A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem”, de autoria de Ana Paula Russo Vilar, que

abordou a questão da avaliação no Sistema de Ciclos de Aprendizagem analisando as aproximações da proposta deste sistema com as avaliações da aprendizagem, buscando identificar como as proposições dos Ciclos de Aprendizagem se materializam na avaliação.

A tese defendida é de autoria de Maria do Socorro Silva, intitulada de “As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola”. A pesquisa tratou da análise de semelhanças e singularidades da proposta pedagógica de escolas camponesas com as proposições da Educação do Campo. Nesse sentido, foram analisadas as práticas pedagógicas em escolas do campo sob três perspectivas: a Prática Pedagógica como ação coletiva que compreende as práticas docente, discente e epistemológica; a Educação Popular como teoria e prática da educação, onde o contexto em que estão inseridos os sujeitos sociais é também conteúdo pedagógico; e Educação do Campo enquanto concepção e prática político-pedagógica, fundamentada na realidade social dos sujeitos do campo.

De acordo com as pesquisas analisadas, concluímos que as discussões que circulam na linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, relacionadas à Avaliação, direcionam-se para a compreensão da Avaliação enquanto espaço de formação, destacando os processos de inovação e de regulação da prática docente como reflexos do processo avaliativo.

No que diz respeito à Educação do Campo, as discussões apontam para duas direções: a) *Formação específica e diferenciada* – assinalam a necessidade de compreender as concepções de formação continuada dos docentes que atuam em escolas situadas nas áreas rurais, no intuito de saber quais as reais necessidades formativas desses docentes; e b) *Políticas e Proposições* – evidenciam as possibilidades e os limites da implementação das políticas educacionais específicas para a educação ofertada em áreas rurais, delineando os efetivos espaços de contextualização e de materialização dessas políticas.

Nesse sentido, apontamos a existência de estreitas aproximações entre estas pesquisas e as discussões mapeadas nas RA da ANPEd, o que em certa medida revela que as pesquisas realizadas em âmbito local estão conectadas às discussões recorrentes no cenário nacional. Desta forma, o trabalho realizado neste levantamento foi de suma importância para nos aproximarmos do objeto desta pesquisa, nos oportunizando a compreensão das discussões que circulam nesses dois locais sobre a Educação do Campo e a Avaliação da Aprendizagem, bem como apontando as possibilidades de contribuição desta pesquisa para o cenário educacional local e nacional.

Nesse sentido, destacamos que o caráter de contribuição desta pesquisa se inscreve em duas frentes. A primeira delas é o uso de uma abordagem teórica ainda não explorada nas

pesquisas mapeadas, como é o caso da abordagem por nós adotada – os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. A adoção deste posicionamento nos ajuda a compreender a relevância das conquistas dos povos camponeses, como proponentes de uma educação que contempla suas especificidades e suas diferenças.

A segunda diz respeito à relação entre Educação do Campo e Avaliação da Aprendizagem, relação esta ainda não explorada nas pesquisas mapeadas, fortalecendo ainda mais a necessidade de compreendermos que direcionamentos são adotados quanto à avaliação das aprendizagens por esses/as professores/as que atuam numa realidade tão específica, diferenciada e dinâmica.

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: o resgate da *condição epistêmica* e das *pedagogias outras*

Em se tratando da compreensão do que é Educação do Campo, não podemos deixar de falar do tipo de educação a que ela se opõe, pois as lutas em prol de uma educação que contemplasse o campo e os sujeitos dele foram pensadas em contraposição a um modelo de educação que não atendia a esses preceitos.

A população campestre, outrora força motriz do Brasil colonial-agrário, foi peça chave de um enredo marcado pela larga trajetória de violência, de exploração e de exclusão. Desde a colonização, até a expansão da agroindústria e o recrutamento de mão de obra especializada para lidar com a terra, o campo tem sido espaço disputado como *locus* de poder político e econômico.

Esses aspectos são refletidos marcadamente na vida das populações que habitavam e habitam as áreas rurais desse país. Seja na forma de organização social, educacional, política, econômica, entre outras, aos povos campestres foi relegado somente o direito de acatar as decisões daqueles que pouco conheciam sua realidade e seus anseios. Aos povos do campo, assim como às minorias criadas desde a colonização, restou a ação da *colonialidade*, sob a forma da subalternidade, do silêncio, da precarização da educação, da negação da *condição epistêmica*, logo da condição humana.

Diante disso, este capítulo apresenta a trajetória da educação formal ofertada aos povos campestres, utilizando-se dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos para compreender como foram tratados os sujeitos e as epistemes campestres na educação. Com a finalidade organizativa, optamos por apresentar o que denominamos de *projetos educacionais para as áreas rurais brasileiras*. Assim, trataremos nas seções a seguir dos três principais projetos educacionais pensados para as áreas rurais do Brasil nas últimas décadas.

Nesse sentido, a primeira seção se dedica ao projeto de Educação Rural Hegemônico, caracterizado pela precarização e pela instrumentalização dos processos educacionais, negando as identidades campestres. A segunda seção trata do projeto de Educação Rural Contra-hegemônico, marcado pela busca de processos educacionais mais contextualizados, sendo capazes de equalizar as desigualdades socioeconômicas. E, por fim, o projeto de Educação do Campo, atrelado às lutas dos povos do campo pelo direito a uma educação específica e diferenciada.

É relevante frisar que essa distinção entre os projetos educacionais não teve pretensão alguma de estabelecer uma linearidade temporal, pois compreendemos que esses projetos são gestados simultaneamente e estão intrinsecamente relacionados. Desta forma, o esforço de caracterizar acontecimentos específicos em momentos históricos específicos diz respeito a um esforço intelectual que se inscreve meramente no plano organizacional, sem pretensões de estabelecer qualquer cisão na história, até porque estes projetos ainda disputam a hegemonia na educação.

3.1 Educação Rural Hegemônica: negação e silenciamento dos sujeitos campestinos

No Brasil, desde o início do século XX, as problemáticas relacionadas à terra são tomadas como questões relevantes, principalmente quanto à distribuição e à produtividade/lucratividade destas. Esse cenário é composto pela necessidade de expansão comercial, pelo desejo de modernização do modelo de produção agrícola-familiar, pela fixação do homem ao campo¹⁵, bem como pelo fortalecimento da política latifundiária.

Concomitantemente aos anseios pelo fortalecimento de uma política agrária, surge a preocupação com as escolas e com a instrução para os trabalhadores rurais. O fortalecimento da agricultura começa a ser pensado agregado à educação formal, pois se entendia que os avanços pretendidos seriam advindos do processo de modernização agrícola e os trabalhadores deveriam saber os conhecimentos básicos para lidar com as máquinas e as demais tecnologias. Atrelada à necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra, a educação assume ainda um papel equalizador das desigualdades sociais. Sob essa ótica,

as experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais etc.) voltadas para a população rural – desde a década de 1920, quando a educação rural começou a ocupar espaço na problemática educacional – se pautam pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social (VENDRAMINI, 2007, p. 127).

A oferta de educação, nesse contexto, apresenta-se como justificação para as desigualdades sociais, inscrevendo-se como única forma de superação da condição marginal para aquelas minorias, inventadas a partir da afirmação de identidades superiores, cuja racionalidade é fator preponderante nessa condição de superioridade. Desta forma, a educação

¹⁵ Um dos exemplos que ilustram esse cenário são as iniciativas do Estado para conter o fluxo migratório nas décadas de 1910 e de 1920, em que uma das estratégias adotadas foi o “ruralismo pedagógico”, ou seja, um plano de contenção que visava ofertar aos povos do campo uma educação útil para o desenvolvimento rural (PIRES, 2012).

ofertada para os povos do campo também assumia esse caráter, forçando-os a buscar a formação escolar, sendo a educação uma forma de obter dignidade, de ter restituída a condição humana.

Nessa perspectiva, o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa modernidade naturalizar e neutralizar a *diferença colonial*, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir. Assim,

o Estado, como instância política, e o capitalismo, como instância econômica, visavam o lucro da produção, proporcionando um ensino voltado a uma formação mais técnica, em que o trabalhador aprenderia o suficiente para desempenhar funções com o objetivo de fortalecer a ambos: os alunos usufruindo do processo escolar para atender seus objetivos, e o Estado pensando a educação que o trabalhador rural deveria ter (VAZ; SOUZA, 2009, p. 866).

O ensino, ofertado sob os moldes da educação urbana, apresentava-se distante e desconectado das vivências cotidianas, pois como aponta Arroyo (2012, p. 59), “ao pensar assim os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado”. Ao tomar como referência a cidade (o Nós, o urbano, o civilizado), são negados os saberes desses povos (os Outros, os rurais, os selvagens) e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica, tendo como referência válida uma cultura, que não são as culturas camponesas. Nesse sentido, a educação, o ensino, a escola no campo tornam-se novos espaços de negação dos povos e das culturas camponesas, violentando suas epistemes e silenciando a *diferença colonial*.

Essa tentativa de implementar nas áreas rurais uma escola urbana não se efetivou de forma exitosa por diversos fatores, seja por “falta” de recursos para investir na estrutura física das escolas, seja pela falta de pessoas para geri-las, o que podemos constatar é que nem o mero ensino propedêutico foi garantido, o que resultou na criação e na disseminação de pedagogias muito mais preocupadas em inferiorizar os sujeitos camponeses que propriamente instruí-los. Como nos aponta Arroyo (1999, p. 11), “em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler”.

Assim, quando se enseja promover algum tipo de escolarização para os povos do campo, se utilizam *pedagogias de desterritorialização* e de *desenraizamento*, agindo primeiramente na criação das identidades negativas que subjulgam e silenciam as cosmovisões desses povos, e, em segundo lugar, induzindo o fracasso escolar, legitimando a ideia de que eles não são aptos a produzir o conhecimento que circula nas escolas. Nesse sentido,

a desarticulação dos fragmentos que tecem a experiência escolar cria condições para que a democratização do acesso à escola, dentro de um contexto de uniformidade cultural, se alie ao desempenho insuficiente dos sujeitos, especialmente os das camadas populares, para justificar a desigualdade social, apresentada como decorrência natural da diferença. A tradução escolar da diferença em desigualdade se apoia na ênfase ao mérito (ESTEBAN, 2010, p. 54).

A escolarização ofertada para os povos do campo foi concebida como forma de superação da condição marginal, logo o insucesso dessa educação devia-se à posição natural de subalternidade dos povos do campo em relação ao conhecimento científico. Nessas bases se assenta a justificativa do ensino de conteúdos instrumentais, uma vez que serviria apenas para lidar com o trabalho, também concebido como meramente instrumental.

Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com o campo e com as questões do campo, “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno” (FREITAS, 2011, p. 36).

São disseminados mecanismos de subalternização¹⁶ com o intuito de manter a distinção entre centro e periferia, através da *racialização* e da *racionalização*, destituindo dos povos do campo a sua condição humana. Assim, o camponês não se reconhece como parte do campo e busca superar a posição que lhe fizeram crer que fosse inferior. A superação pretendida se daria por meio da educação, que por sua vez os segrega ainda mais apontando os que são aptos ou não ao trabalho intelectual.

Como resultado se propaga uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido no contexto campesino, muito menos pelos povos campesinos. Essa ideia ancora-se nos índices de fracasso e abandono escolar, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a, negando sua *condição epistêmica*.

¹⁶ Um exemplo desses mecanismos foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que tinha como objetivo a “recuperação total do homem rural”.

Esse projeto de educação funda-se na hegemonia de um pensamento educacional monocultural, ou seja, preocupado com a homogeneização de identidades. Ao tomar como modelo de referência uma identidade urbana e industrial, a educação é pensada de fora para dentro do campo, fazendo com que os camponeses sejam sujeitados à educação e não sujeitos dela.

Esse processo se sustenta através da ação da *colonialidade*, que coloca o território, o trabalho e os povos do campo ao mais baixo nível de prestígio social (*colonialidade do poder*), exaltando o conhecimento transmitido na escola como única forma de saber válido e destituindo os camponeses de suas epistemologias (*colonialidade do saber*), inferiorizando suas identidades através da criação de estereótipos aceitáveis, os quais não só se distanciavam dos modos de vida criados para os povos do campo, como tomavam os povos do campo como o modelo do não-ser, do não-humano (*colonialidade do ser*), e, por fim, naturalizando a exploração da natureza em nome do progresso e do desenvolvimento, de forma que a relação mística do trabalho do camponês/camponesa com a terra e com o ambiente passa a ser vista como relação de atraso, de improdutividade (*colonialidade da natureza*).

Estes, dentre outros aspectos, revelam que a Educação Rural é uma proposição homogeneizante que se sustenta em um tipo de “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19). Logo, a Avaliação da Aprendizagem assume papel fundamental no controle de condutas e na disseminação das verdades e dos conhecimentos/conteúdos necessários ao processo de homogeneização cultural proposto por esses modelos.

Os resultados desta postura são refletidos, sobretudo, na precarização das escolas, dos professores e do ensino em áreas rurais. A saída do camponês para buscar melhores condições de vida na cidade também é reflexo do descaso com a educação desses povos.

Dados recentes de uma pesquisa realizada pelo INEP, publicada em 2007 sob o título de “Panorama da Educação do Campo”, aponta quão sucateada encontra-se a educação ofertada em áreas rurais. Dentre os resultados, destacam-se: a precariedade das instalações físicas das salas de aula, a dificuldade de acesso às escolas, a falta de professores habilitados e efetivados, a ausência de assistência pedagógica, o currículo urbanocêntrico de caráter desenvolvimentista, e o baixo desempenho dos estudantes, além da distorção idade/série (BRASIL, 2007), o que revela a herança desse projeto de educação, logo, a herança colonial de nosso país.

O ensino pautado na transmissão de conhecimentos e realizado em condições precárias contribui para a degradação das condições de vida dessas pessoas. Nesses moldes, o Brasil

manteve uma política colonial de exploração e de expropriação de direitos básicos dos povos do campo, na qual a escolarização era mola propulsora do Estado na busca pela manutenção das condições de subalternidade e de silenciamento.

Em meio a esse cenário, outros pensamentos educacionais emergem e denunciam a precariedade do projeto de educação vigente. Nesse sentido, a próxima seção se dedica a tratar desses outros delineamentos que vão sendo dados à Educação Rural.

3.2 Educação Rural Contra-Hegemônica: entre a posição política e a ação pedagógica

Os anseios por mudanças no trato com as “minorias populares” no Brasil são evidenciados com mais intensidade nos anos finais da década de 50 e início da década de 60. Esse período é marcado também por debates acerca da necessidade de redistribuição de terras no país. O mesmo ocorre com a questão da educação escolarizada para as áreas rurais, uma vez que os movimentos sociais do campo, cada vez mais organizados, anseiam por outro projeto de educação.

O debate sobre as questões educacionais tiveram a adesão de partidos de esquerda e de alguns setores da igreja católica. Essa articulação rendeu frutos, chegando a criar propostas inovadoras para a educação oferecida nas áreas rurais, como bem salienta Freitas (2011, p. 38),

algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster).

Além destes grupos, os movimentos de cultura popular surgidos nessa mesma época puseram a educação rural nas suas discussões, questionando seu caráter utilitarista e propondo mudanças na direção da valorização da cultura campesina a partir da educação.

O que se percebe claramente é o surgimento de um posicionamento contrário ao que foi disseminado pelo projeto de Educação Rural Hegemônico. As proposições desses grupos se inscreveram no enfrentamento da inferiorização e da invisibilização do rural e de seus sujeitos. É nesse sentido que se inscreve a denominação por nós adotada de projeto de Educação Rural Contra-Hegemônico.

Uma das principais críticas que esse novo projeto fez dizia respeito à distinção entre campo-cidade. A cisão entre esses dois espaços possuía uma carga valorativa que negava a complementaridade entre eles, exaltando o modelo de vida urbano-industrial. As proposições do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônica passam a perceber o campo e a cidade enquanto *continuum*, não numa relação verticalizada de dependência em que a cidade ensina ao campo como ser sua extensão, à sua imagem e semelhança. O *continuum* foi concebido como interdependência, em que “o desenvolvimento rural, ao contrário de ser a superação do rural, pela urbanização do campo, é o desenvolvimento das qualidades do rural, (...) à sua particular relação com a natureza e particular forma de vida social” (WANDERLEY, 2010, p. 37).

Assim, quando o campo reconquista a dimensão imaterial de seu território, seus sujeitos conquistam também a condição de produzir significados a partir de sua relação com ele. Sem dúvida, esse foi um dos maiores avanços desse projeto de educação, que percebe que a negação da *condição epistêmica* desses povos é uma violência epistêmica, cultural, política, entre tantas outras e que pensar a educação para esses povos deveria levar em conta essa violência.

É nesse viés que a Educação Popular¹⁷ se torna a principal expressão desse projeto de educação, tomando a contestação da violência e da condição subalterna como ponto de partida da ação pedagógica, além de fazer com que os conteúdos do ensino partissem primordialmente do contexto e dos modos de vida desses sujeitos silenciados e violentados.

A busca pela superação da condição subalterna através da educação encontrou espaço fértil em

novas formas do fazer educativo que traziam a marca da educação popular e de outra visão de mundo – que tem o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade (FREITAS, 2011, p. 37).

Essa visão trouxe para o centro das discussões o questionamento da criação do sujeito do campo como o outro inferior e colocou em evidência as marcas da resistência desses coletivos. Resistência essa compreendida como força criadora dos movimentos sociais do campo. Por esse motivo, a Educação Popular se nutre na relação com os movimentos sociais

¹⁷ Para Gonsalves (1998, p. 214), Educação Popular se difunde no Brasil “enquanto processo político-pedagógico realizado na sociedade civil, que permite à classe subalterna elaborar e divulgar uma concepção de mundo que lhe é própria, vinculada organicamente a interesses de classe, que abarcam desde uma revolução socialista até modestas melhorias nas condições de vida”.

do campo e de outros coletivos engajados na luta pela promoção do rural enquanto espaço de vida.

Para Ribeiro (2008, p. 42), a Educação Popular não é um apêndice dos movimentos sociais e não se trata de uma proposta apresentada para obter afiliação desses coletivos; a “educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular”.

É pertinente frisar que apesar de a Educação Popular promover a crítica ao modelo hegemônico, os problemas não são sanados. O rural ainda ocupava pouco espaço na legislação, nas políticas e no projeto de sociedade adotado. Os ínfimos esforços para combater o silenciamento e a subalternização dos sujeitos e dos territórios camponeses em relação ao modelo urbano-industrial não conseguiram alcançar a síntese prevista.

A crítica que se estabelece à Educação Popular, logo, ao projeto de Educação Rural Contra-Hegemônica diz respeito ao reducionismo promovido ao atrelar a educação à ideia e às lutas de classe. Ao assumir esse posicionamento a Educação Popular nega as experiências educacionais anteriores, pois ao se deter à crítica ao Estado Burguês, confunde o surgimento da Educação Popular com o surgimento do capitalismo.

Ao tomar como ponto de partida a superação das classes, a Educação Popular não questiona a naturalização e o silenciamento da *diferença colonial*, pelo contrário, a valida, fortalecendo as ideias de fronteiras e de subalternização entre o centro e a periferia, o campo e a cidade, o urbano e o rural etc. Não se evidencia, pois, que a luta dos povos do campo se dá pela afirmação de suas identidades culturais, pelo resgate de sua *condição epistêmica*, muito mais que pela ascensão social num sistema de classes.

Nesse sentido, Golsalves (1998) vai questionar a sobreposição do adjetivo “popular” ao substantivo “educação”, apontando que essa sobreposição causou à Educação Popular a afiliação à tradição prática e discursiva, a distanciando das questões pedagógicas. Assim, para a autora, a Educação Popular distancia-se do diálogo com a Pedagogia, investindo em técnicas e dinâmicas, o que fez com que o trabalho pedagógico fosse resumido a um “desvio” e não a uma reestruturação desse trabalho. O que observamos também ser mais uma forma de silenciamento e de *Interculturalidade Funcional*, pois não muda as bases em que se produzem as relações de dominação, reiterando a ação da *colonialidade do poder* e do *saber* em direção à negação da *condição epistêmica*.

Todavia, não se pode negar que as bases do projeto de Educação do Campo foram fundadas na Educação Popular, bem como que as contribuições do projeto de Educação Rural

Contra-Hegemônica para a organização de um movimento nacional são indiscutíveis. Nesse sentido, é pertinente evidenciar, como já pontuamos no início deste capítulo, que não concebemos sequer a possibilidade de pensar a história em blocos fechados e não relacionados.

As mudanças no cenário social brasileiro fizeram com que a efervescência desses debates, contrários ou a favor do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônico, fosse silenciada. Isso se deu devido ao golpe militar de 1964, que

extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais. Com o fechamento de canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças foram perseguidos e exilados, as universidades sofreram intervenções (FREITAS, 2011, p. 38).

Assim, ocorre o silenciamento do debate que vinha sendo tecido e se instaura novamente uma política de expropriação do campo e de negação das cosmovisões camponesas, postura essa fortemente disseminada na educação. Contudo, a autora destaca que alguns movimentos encontraram espaços¹⁸, leia-se territórios de fronteira, e conseguiram se rearticular, ainda que de forma precária, formando lideranças camponesas, logo, lideranças da *desobediência epistêmica*.

Concomitantemente com essa efervescência política, entre as décadas de 1960 e 1980, o êxodo rural tem seu ápice com a propagação dos ideários do capitalismo, que chega a expulsar do campo cerca de 30 milhões de camponeses. Mesmo a modernização da agricultura capitalista prometendo avanços econômicos substanciais, o desemprego torna-se a moeda de troca na busca pela produtividade (FERNANDES, 1999). Outro aspecto que caracteriza e justifica o êxodo se traduz nas questões culturais, uma vez que

as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem é de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’ (CALDART, 2001, p. 38).

¹⁸ Desse período se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da Igreja Católica: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica (FREITAS, 2011, p. 38).

Arelada a esta questão, a modernização industrial e a tecnologia começam a ganhar espaço no cenário econômico, a agricultura comercial tem uma expansão considerável e a agricultura familiar perde cada vez mais espaço. O camponês, sem saída, começa a se deslocar para os centros urbanos em busca de empregos, educação, saúde, entre outros serviços.

Contudo, esses coletivos silenciados dão novamente outros contornos à educação para os povos do campo, retomando as lutas silenciadas e se inscrevendo enquanto propositores de uma *outra* educação, a Educação *do* e *no* Campo, que será tratada na próxima seção.

3.3 Educação do e no Campo: a reconquista da condição epistêmica e das pedagogias outras

Desde o início do século XX, o cenário das discussões em torno da educação para os povos do campo negou uma educação de qualidade, sob a alegação de que era desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos (BRASIL, 2007).

A marca da exclusão perdurou por décadas, pois mesmo quando o Estado passou a promover algum tipo de escolarização para os camponeses, o fez por meio da imposição do conhecimento descontextualizado, instrumental e propedêutico, o que caracterizou a oferta da Educação Rural, ou seja, disponibilizou aos povos do campo um tipo de escolarização baseado em uma cultura escolar urbanocêntrica.

É na década de 80, após forte repressão da Ditadura Militar, que os Movimentos Sociais criados a partir de necessidades coletivas (BRITO, 2005) entram em expansão, buscando assegurar o trato da especificidade de questões como saúde e moradia, dentre outros. Essa vertente dos Movimentos Sociais veio a se configurar como um dos mais representativos espaços de lutas políticas para as camadas populares do Brasil.

Para Caldart (2008, p. 71), o surgimento da Educação do Campo no cenário nacional se dá através de

mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Mediante estas circunstâncias, emergem as lutas dos povos do campo¹⁹, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tendo seu maior representante o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A reivindicação pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo é a tônica deste movimento, que conseguiu dar notoriedade a questões até então deixadas em segundo plano, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais.

A tomada da questão educacional pelo MST foi se agregando quase que concomitantemente à questão da terra, pois, como afirma Caldart (2001), as demandas por questões educacionais continuamente se incorporaram ao movimento ao menos em três níveis: a) as mobilizações das famílias do movimento em busca de uma educação que fizesse sentido para a vida no campo; nesse momento são criadas as primeiras escolas do MST; b) a necessidade de fomentar uma proposta pedagógica específica para a educação dentro do movimento, criando assim, em 1987, um setor específico de educação no MST; c) a incorporação de escolas do movimento nos acampamentos e assentamentos ganha força diante das questões culturais e políticas, tendo em vista que a escolarização não pode compor uma vivência alheia à luta do movimento.

A luta por educação para os trabalhadores do MST ganha outras nuances quando o movimento passa a conceber de forma mais ampla esse direito. Não se tratava de apenas assegurar uma educação aos militantes, mas sim aos demais povos das áreas rurais fadados ao descaso e à falta de políticas públicas que garantissem a educação para estes povos. Os acontecimentos das décadas de 80 e 90 têm um papel fundamental na organização das ações e no rumo que vão tomar as proposições do movimento.

A década de 80 é bastante fértil para as mudanças que vinham se engendrando dentro dos Movimentos Sociais, bem como do MST. Nesse momento, ganha forma uma significativa reconfiguração do cenário social brasileiro. O processo de redemocratização do país, a retomada dos movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1998a), dentre outros fatores, dão notoriedade para as discussões sobre educação.

Nesse sentido, as reivindicações pela redistribuição de terra para os trabalhadores rurais e pela qualidade da vida no campo são bandeira de luta não só do MST, como também dos demais Movimentos Sociais Populares do Campo, conseguindo dar notoriedade a

¹⁹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, povos do campo são populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

questões silenciadas, como é o caso da educação para os povos das áreas rurais. Esses movimentos denunciam o silêncio plantado para garantir que a *colonialidade* efetive seus objetivos disseminando uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos camponeses, ou melhor, a incapacidade do *ethos* rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado. Apontam ainda que essa ideia, alicerce do projeto de Educação Rural Hegemônico, não é superada no projeto de Educação Rural Contra-hegemônico, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana, reiterando mais uma vez a força da *colonialidade do ser*.

Assim, as escolas das periferias e das áreas rurais ensinam a seus habitantes a deixarem de ser para, no máximo, imitarem quem pode ser. Isto é,

olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos. Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem do processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nelas se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o *outro* perde o direito de narrar-se (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante presentes na escola ofertada aos povos do campo corroboram para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. O que encontramos historicamente nas escolas localizadas no meio rural é a presença hegemônica de *pedagogias de desenraizamento e desterritorialização*, que intencionam enquadrar os modos de vida dos povos do campo a uma ideia de civilidade urbanocêntrica, inviabilizando todas as formas de conhecimento que não se encaixem nessa validade de forma legítima de conhecer (ARROYO, 2012).

As lutas dos movimentos sociais do campo ganham corpo no espaço da *diferença colonial*, por sujeitos que lutam para reconquistar suas *condições epistêmicas*, por uma *epistemologia da fronteira* e não por uma epistemologia dominante, propondo pensamentos, posturas e *pedagogias outras*. Por isso, podemos considerar que o projeto de Educação do Campo é pensado na fronteira, na tensão entre os direitos reivindicados pelos povos do campo e as pressões silenciadoras do Estado.

Os resultados dessa tensão começam a ser mais marcadamente notados na década de 80, que é bastante fértil para as mudanças que vinham se engendrando e, nesse momento,

ganham corpo na reconfiguração do cenário social brasileiro. O processo de redemocratização do país, a retomada dos movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, dentre outros fatores, dão notoriedade às discussões sobre educação.

A CF passa a assegurar, nos Artigos 205 e 208, a educação enquanto dever do Estado e direito subjetivo. Nesse sentido, pode-se interpretar que a educação obrigatoriamente seria ofertada também aos povos das áreas rurais. No entanto, no texto da CF não há indicações de que a educação teria em suas orientações o trato às singularidades dessa realidade. Para os Movimentos Sociais, esse aspecto apresentou ao menos dois fatores: de um lado a garantia da oferta de educação para os povos do campo (enquanto sujeitos de direito), mas de outro deixava uma brecha para que se perpetuassem práticas educativas descontextualizadas (enquanto mecanismos de regulação das diferenças).

Oito anos depois, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1998b). É nesse dispositivo legal que se aponta um avanço em relação à Constituição Federal de 1988, pois pela primeira vez a educação para os povos do campo é tratada com caráter específico. Em seu Artigo 28, a LDBEN, dentre outras indicações, determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural.

No ano seguinte, as discussões junto aos Movimentos Sociais ganham espaço com a realização do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA). O encontro contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Esse momento é concebido como início do Movimento de Educação do Campo no Brasil, onde se consolida um grupo atuante nas discussões por uma educação de qualidade para os povos do campo.

Nesse cenário, é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que toma a frente das lutas por políticas públicas educacionais para atender às questões específicas dos povos do campo. Como resultado dos esforços empreendidos nessa luta a legislação que normatiza a Educação do Campo começa a ganhar corpo, rompendo com as ideias anteriores de uma Educação Monocultural e/ou multicultural e lutando por uma Educação Intercultural.

A realização desse evento configurou um importante passo na luta por uma educação que proporcionasse aos povos do campo o resgate de suas condições epistêmicas, através de uma educação específica e diferenciada. Além disso, deu visibilidade à discussão acerca da

educação do campo no cenário nacional. Como resultado do encontro foi lançado o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”. Esse documento, além das reivindicações por melhorias na educação e nas escolas do campo, aponta para a necessidade de dar continuidade à realização de eventos dessa natureza.

Após esses eventos, se difundem os seminários e encontros regionais, estaduais e municipais, sustentando uma discussão que deseja a implementação de uma educação básica do campo como forma de garantir o trato às demandas específicas (de forma restrita/local, ou ampliada/global), bem como a promoção de uma educação comprometida com as questões singulares da Educação do Campo.

Diante do novo cenário constituído, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo está à frente das mobilizações por políticas públicas educacionais para atender às questões postas em pauta pelos povos do campo. Após entraves e discussões, consegue-se elaborar e aprovar o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que dispõe sobre a adequação necessária para garantir a educação dos povos camponeses em seu caráter singular, crítico e emancipatório, tomando pela primeira vez as realidades e as especificidades do campo como cerne da organização educacional.

Em 2002 a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, deixando explícita a necessidade de promover a cidadania e a justiça social. Em 2004, é criada também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁰, órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que tem como uma de suas tarefas garantir o cumprimento da legislação até então implementada.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.

Em 2010, é assinado o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fortalecendo as conquistas dos últimos anos, bem como propõe a ampliação da oferta de educação aos povos do campo.

²⁰ Em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Em 2011, passa a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), incorporando a Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta no mesmo ano.

Esse conjunto de ações, que se constituiu a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista/monocultural dedicada a forjar uma educação incipiente e instrumentalista. A educação reivindicada pelos povos do campo não é a educação propedêutica e enciclopedista, o camponês luta por uma *Educação Intercultural*, que fortaleça sua cultura, seus saberes, suas crenças. Ele luta para que a *diferença colonial* não seja usada novamente como forma de silenciamento de seus processos de produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa, de sua *condição epistêmica*.

Tomando o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento, Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na “ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”. Essa postura nasce na fronteira da tensão entre as propostas de formação homogeneizante e os anseios dos povos do campo, no espaço da *diferença colonial* são gestadas estas *epistemologias de fronteira*. Nesse sentido, os povos do campo concebem a educação para além da instrução e da aquisição de conhecimentos propedêuticos, superando a ideia de formação unilateral, logo, a formação pretendida na Educação do Campo, toma também como cerne a Educação Omnilateral, em que

a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Desta forma, a criação de uma proposta diferenciada e específica de educação escolar para os povos do campo não renega os conhecimentos e as práticas pedagógicas consolidadas, mas em vista à promoção da *Interculturalidade*, leia-se *Interculturalidade Crítica*, propõe a articulação e o diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas gestadas no campo com as demais. Logo, partir das cosmovisões campestinas articulando-as a formas outras de pensar a educação, representa também pensar na fronteira e resistir à homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo enquanto luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Assim, compreender a cultura imbricada na educação é evidenciar, a partir dos conhecimentos e, por conseguinte, dos conteúdos escolares que educação e cultura são ao

mesmo tempo nosso retrato de passado, nossa imagem do presente e nossas chances de futuro, ou seja, é o que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos (FORQUIN, 1993). Logo, a seleção dos conteúdos escolares constitui um momento de reivindicar o direito pelo conhecimento contextualizado e significativo fomentando, sobretudo, caminhos *outros* para a superação de formas homogeneizantes de escolarização.

Seja pelo grau de aplicabilidade, seja pelo seu caráter político-ideológico, a seleção de conhecimentos a serem validados nos espaços escolares se traduz em lutas epistêmicas e políticas, desvelando, entre outros fatores, que tipo de sujeito se pretende formar. Assim, a educação atrelada à *Interculturalidade Funcional* acabaria por favorecer a exacerbação do poder de controle dos processos de silenciamento e subalternização, centrando a função da educação no acúmulo de conteúdos. Já numa perspectiva fundada na *Interculturalidade Crítica*, os conteúdos são o ponto de partida, não o de chegada, são possibilidades de interpretação da relação humana com a natureza e consigo mesma, não se trata de uma verdade absoluta, mas sim de uma de muitas formas de verdade.

Nesse sentido, como já havíamos assinalado, a forma como se constituíram novas intencionalidades educativas para os povos camponeses são reflexos dessa funcionalidade, pois

temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999. p. 17).

Esta concepção de escola enquanto espaço decadente e frágil deturpava a imagem do camponês no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a escola para os povos do campo se dedicava à manutenção de um modelo hegemônico de cultura, na qual não cabia a cultura da terra frente à da tecnologia, a natureza frente à artificialidade, o campo frente à cidade, traduzindo-se na negação da cultura dos povos do campo a partir da racialização e da racionalização.

Ao apontar algumas características da educação nas décadas de 70 e 80, Forquin (1993, p. 10) vem a afirmar que “de fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas”, ou seja, a negação da oferta de educação e de escolas de qualidade tem em si a expressão da *colonialidade do poder*, pois se dedica a usurpar indiscriminadamente o direito

dos sujeitos ao acesso/participação aos mais simples processos de interação, até aos mais elaborados mecanismos de poder, como, por exemplo, ao sistema educacional.

Nesse sentido, como podemos perceber no percurso histórico das lutas por uma educação campesina, não se reivindicavam apenas melhorias físicas nos espaços escolares, mas a valorização na perspectiva de superação de um modelo de sociedade que os deixava subordinados. É na justificação das culturas campesinas enquanto lentes de análise e seleção dos conteúdos que devem circular na escola que reside a força motriz do ideário de educação para os povos do campo. Alinhado a uma proposta de educação em que a cultura é ponto de partida,

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999. p. 17).

A Educação do Campo não preconiza somente a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também a crítica às formas de produção do conhecimento impostas pela *colonialidade do saber*. Nesse sentido, é possível perceber que a concepção de Educação do Campo se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos compreendendo a relevância das inter-relações entre essas duas esferas e fomentando, sobretudo, posturas *outras* para a superação de formas desumanas e homogeneizantes de escolarização.

As pedagogias do campo correspondem ao que Arroyo (2012) chama de *outras pedagogias*, cujos princípios norteadores são pensados dentro do campo e para o campo e para fora dele. Nessa perspectiva, “não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva” (ARROYO, 2012, p. 79).

A Educação do Campo se funda nessas *pedagogias outras*, cujas respostas não estão prontas e não há síntese antecipada, mas trazem possibilidades interculturais de se pensar a educação, para além da matriz monocultural (eurocentrada e única) ou multicultural (celebratória, mas ainda eurocêntrica e homogeneizante). Para a Educação do Campo, o enfrentamento dessas posturas evidencia que a educação que se pensou para os povos do campo ensinou que quanto mais se aprende, aprende-se que ser camponês significa não-ser. E para se aproximar do ser de referência somente deixando o *ethos* rural para imitar o *ethos*

urbano. Para se aproximar do *ethos* urbano somente consumindo os conhecimentos produzidos nas cidades por sujeitos urbanos.

As prerrogativas do projeto de Educação do Campo lutam pela queda da fronteira que faz com que o território rural seja visto apenas como local do atraso por estar situado geograficamente distante do “desenvolvimento”. No projeto de Educação do Campo, o território rural é visto despido de estereótipos e compreendido em seu sentido material e imaterial, que

se move em um espaço específico, o espaço rural, entendido em sua dupla face. Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) (WANDERLEY, 2001, p. 32).

O esforço de clarificar essa concepção de território se faz presente em Educação do Campo no sentido de tomar o campo como lugar de dignidade, lugar fértil não só para produção agrícola, mas lugar indispensável para produção cultural, epistêmica e política. Esse posicionamento se dá porque este projeto de educação se funda na ideia de educação enquanto processo de formação identitária, o que não é privilégio deste projeto, mas sim prerrogativa presente em todos eles. O avanço percebido se dá na busca pela formação de identidades pluriculturais, o que rompe com as posturas até então adotadas.

Nesse sentido, o projeto de Educação do Campo é alimentado pela *Interculturalidade Crítica*, logo, pode também ser considerado como um projeto de *Educação Intercultural*. Essa afirmação ganha força ao relacionarmos os princípios da Interculturalidade às prerrogativas da Educação do campo, já que ambas são compreendidas como

- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia;
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados;
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad;
- Una meta por alcanzar (WALSH, 2005, p. 11).

A Educação do Campo parte de sua história, de suas raízes e de suas lutas para propor uma *Educação Intercultural*, que leve em conta o campo e seus sujeitos enquanto parte da sociedade, enquanto sujeitos de direitos. Para isso, propõe uma rearticulação política, legitimada por uma legislação, que passe a conceber as diferenças e as especificidades desses povos como parte fundamental dos processos pedagógicos que formam suas identidades individuais e coletivas.

Por isso a necessidade de *outras pedagogias*, que não são pensadas na negação de direitos e na criação de hierarquias de poder, que não impeçam esses povos de contarem sua própria história e de legitimarem seus conhecimentos; outras pedagogias que estejam mais preocupadas com a formação de sujeitos e territórios pluriculturais.

A história da educação que temos é fruto de uma dinâmica conflitiva e não poderá ser compreendida como enredo independente de contexto, nem tão pouco como destituída de tensionamentos. Nesse sentido, compreendemos que o projeto de Educação do Campo, que está em marcha, não pretende sobrepor os projetos anteriores, compreendemos que eles coexistem de forma simultânea, avançam, mudam, nascem, se reinventam, se retraduzem, e para isso se utilizam das experiências anteriores. Assim, os projetos de educação postos em evidência nesse trabalho são apenas uma partícula do que constitui a verdadeira história da educação oferecida nos campos e aos camponeses nesse país e não tiveram pretensão alguma de promover cisões ou enquadramentos.

CAPÍTULO 4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: proposições e práticas avaliativas para a educação ofertada nas áreas rurais

Dentre os mecanismos de acompanhamento dos resultados dos processos educacionais, a Avaliação da Aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando as práticas pedagógicas às necessidades emergentes, regulando e aperfeiçoando os processos de ensino-aprendizagem (SILVA, 2004).

Para Jorba e Sanmartí (2003), a Avaliação da Aprendizagem consiste em acompanhar os interesses e as limitações de cada aluno, sendo um dispositivo que contempla as diferenças e as dificuldades de cada um. Nessa mesma perspectiva Valadares e Graça (1998) definem a Avaliação da Aprendizagem como oportunidade de desenvolver as potencialidades dos sujeitos e de promover a autonomia nos processos de aprendizagem.

Assim, como afirma Méndez (2002, p. 83),

avaliamos para conhecer, com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo – principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse procedimento dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento. Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas.

Para os autores acima citados, a avaliação vai além da coleta de dados e da promoção e classificação de sujeitos, pressupondo um olhar mais cuidadoso e um trato mais específico e diferenciado aos que aprendem, compreendendo que todos, estudantes e professores, são sujeitos aprendentes. Desta forma, a Avaliação da Aprendizagem, enquanto *lócus* de sistematização e de problematização do conhecimento, torna-se também espaço de validação de conteúdos curriculares e de formas de produzi-los.

É nesse aspecto que reside uma das aproximações mais fortes entre Educação do Campo e Avaliação da Aprendizagem, uma vez que as lutas representadas nos mecanismos legais para a oferta de educação em áreas rurais evidenciam a necessidade de levar em conta as epistemes e os saberes desses povos, o que ganha força ao analisarmos que a compreensão do que é conhecimento irá direcionar as posturas adotadas e os sentidos dos processos avaliativos que se desenvolvem nessas escolas (MÉNDEZ, 2002).

Assim, em Educação do Campo, a avaliação vai além dos dados produzidos pelo processo avaliativo, não se sustentando como certificação de uma aprendizagem. É papel

fundamental da avaliação proporcionar formas de validação de saberes construídos no diálogo entre as culturas, mas sobretudo, possibilitando a esses sujeitos-coletivos o direito de narrar-se e narrar suas histórias. As possibilidades apontadas na relação entre a Educação do Campo e a Avaliação da Aprendizagem, ampliam as possibilidades de efetivar o trato específico e diferenciado aos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante destas considerações iniciais, frisamos que as nossas incursões sobre a categoria Avaliação da Aprendizagem partem das abordagens teóricas que lhe sustentam. Assim, adotamos como posicionamento apresentar neste capítulo um breve panorama destas abordagens teóricas, que na literatura são comumente relacionadas à Avaliação Educacional.

Nesse sentido, é pertinente assinalar que compreendemos a Avaliação da Aprendizagem como uma das dimensões da Avaliação Educacional. Esta última, considerada como disciplina científica (SCRIVEN, 1994), possui um núcleo autônomo que é constituído de ao menos três elementos: definições, métodos e processos (FERNANDES, 2009), enquanto a Avaliação da Aprendizagem se constitui da articulação e da materialização desses elementos.

A primeira seção deste capítulo traz uma descrição das principais abordagens teóricas da Avaliação Educacional, uma vez que, para compreendermos as perspectivas teóricas da Avaliação da Aprendizagem, é mister compreendermos seus núcleos teóricos e, por conseguinte, as abordagens que eles sustentam.

Na segunda seção, nos dedicamos a apresentar as perspectivas teóricas de Avaliação da Aprendizagem (*Tradicional; Crítica; e Pós-colonial*), caracterizando os três eixos (*Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem; Planejamento da Avaliação; e Prática Avaliativa*) que a compõem. Em cada uma das dimensões evidenciamos o direcionamento que elas tomam de acordo com a perspectiva teórica que as orienta.

4.1 O campo da Avaliação Educacional: algumas das principais abordagens teóricas

A necessidade de compreender a pluralidade de termos que se referiam à avaliação (Avaliação Educacional, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional em Educação, Avaliação de Programas Educacionais, *Avaliação Formativa, Avaliação Somativa*, dentre outros) nos levou a identificar e distinguir a natureza destes termos, bem como a compreensão das escolhas que nos levaram a definir e justificar o uso não só de um dado vocabulário, mas, principalmente, de uma compreensão da construção teórica deste.

Assim, a discussão proposta pelo objeto desta pesquisa teve como cerne a compreensão de um conjunto de atividades teórico-práticas que caracterizam as concepções de Avaliação das Aprendizagens das professoras-colaboradoras. Este conjunto de atividade foi por nós denominado de perspectivas de Avaliação da Aprendizagem. Essas perspectivas, por sua vez, sustentam as concepções da Avaliação da Aprendizagem.

Nesse sentido, ao buscar compreender não somente as práticas, mas também as enunciações teóricas que sustentam e materializam as concepções de avaliação das professoras, nos direcionamos, primeiramente, aos estudos acerca da Avaliação Educacional, já que ela nos oferece elementos para compreender a origem dessas enunciações, como bem nos colocam Stufflebeam e Shinkfield (1995), ao afirmarem que não há como falar de avaliação sem nos remetermos à sua evolução histórica.

Nesta subseção qualquer tentativa de traçarmos uma linha cronológica será inválida, pois nenhuma linearidade temporal pode abarcar a dinâmica da construção do conhecimento, nem tão pouco engessar cada momento histórico o impedindo de fazer parte e influenciar os demais. Assim, justificamos que o uso de uma organização temporal faz parte da mera organização didática, mas nosso foco principal é a compreensão da construção do campo teórico da avaliação.

A trajetória histórica da avaliação é comumente pensada a partir da década de 30, quando a atividade avaliativa passa a ser vista como uma prática profissional. No entanto, existem registros que comprovam que esta atividade vem sendo desenvolvida pelo menos desde 2000 a.C.. O exemplo desta afirmação é trazido por Stufflebeam e Shinkfield (1995, p. 33), que citam as investigações realizadas por oficiais chineses para acompanhar os serviços civis, dentre outros exemplos que comprovam o uso de exames em Roma e na Grécia, além da China conforme citamos.

Nesse sentido, queremos ressaltar que apesar de trabalharmos com a ideia de avaliação como atividade profissional e de que os estudos de Ralph W. Tyler são um marco dessa ideia, não podemos negar que outros trabalhos foram de fundamental importância para as construções teóricas sistematizadas a partir da década de 30. No entanto, para este exercício de escrita não nos coube inventariar os trabalhos e os estudos acerca da avaliação, por isso, utilizamos como ponto de partida a chamada época tyleriana, e como ponto de chegada os trabalhos desenvolvidos por Robert E. Stake, já que esta seleção, bastante utilizada nos textos de Avaliação Educacional, nos oferece um panorama razoável para a compreensão da construção do campo teórico da avaliação.

Desta forma, tratamos da trajetória histórica da Avaliação Educacional apresentando as contribuições de alguns dos estudos mais importantes desenvolvidos na área de avaliação, para isso apresentaremos nas próximas subseções os modelos teóricos construídos por Ralph W. Tyler; Lee. J. Cronbach; Michael Scriven; Daniel L. Stufflebeam e Robert E. Stake.

No início do século XX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o acompanhamento dos processos educacionais passa a ser um fator relevante frente ao efervescente progresso econômico da época. Desta forma, a avaliação passa a funcionar enquanto forma de manter um padrão socioeconômico intrinsecamente ligado ao monitoramento de valores e comportamentos oriundos dos processos educacionais.

Nesse cenário, os estudos de Ralph Tyler tornam-se referência, principalmente o mais difundido deles, o Eight-Year Study (SMITH; TYLER, 1942), que teve por objetivo examinar a eficiência dos currículos e estratégias didáticas que estavam sendo implementadas em trinta escolas americanas. Entre 1934 e 1942, Tyler foi o diretor de avaliação do estudo e desenvolve as principais formulações acerca do modelo de avaliação por objetivos.

Tyler (1989, p. 90) define avaliação como “processo de acompanhamento dos objetivos pré-estabelecidos por um programa ou uma instituição” e sumariza os pontos-chave do modelo por ele desenvolvido, inovando no redirecionamento dos focos da avaliação.

No que diz respeito à escola, o autor elenca oito pontos-chave que direcionam a postura da escola frente aos processos avaliativos. São eles:

- 1) a educação visa mudar comportamentos dos alunos em formas desejáveis;
- 2) essas mudanças de comportamentos constitui os objetivos Educacional de uma escola;
- 3) avaliação deve avaliar o grau em que esses objetivos estão sendo obtidos;
- 4) humana comportamento é complexo demais para ser medido por um único instrumento ao longo de uma única dimensão;
- 5) avaliação deve considerar como padrões de comportamento dos alunos são organizados;
- 6) papel e lápis de exames não são suficientes para avaliação de resultados desejados de instrução,
- 7) a forma como as escolas medidas os resultados influencia o ensino e a aprendizagem,
- 8) a responsabilidade para avaliações pertence ao pessoal da escola e clientela (TYLER, 1989, p. 90-91).

Em se tratando da atividade avaliativa mais especificamente, Tyler (1989, p. 91) sumariza sete etapas. Vejamos:

- 1) formular objetivos;
- 2) classificar os objetivos;
- 3) refinar e definir de objetivos em termos de comportamento;
- 4) identificar situações para a avaliação desses objetivos;
- 5) selecionar e experimentar formas promissoras para avaliar;
- 6) aperfeiçoar os métodos avaliativos;
- e 7) interpretar resultados.

Para Tyler, seu modelo se assenta no pressuposto de que a avaliação funciona como mecanismo de geração de comportamentos desejáveis e com a estruturação do currículo da instituição escolar e com a definição prévia dos objetivos seria possível acompanhar e gerenciar o processo em direção aos êxitos pretendidos.

Além do caráter de verificação das mudanças comportamentais, o modelo tyleriano se inscreve numa perspectiva de avaliação enquanto gestão (BONNIOL; VIAL, 2001), reforçando sua intrínseca ligação com as demandas econômicas vigentes. Nesse sentido,

a avaliação para Tyler, está identificada com um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares, a fim de aperfeiçoá-los e, naturalmente, validar os princípios que alicerçam a atividade de uma instituição escolar (VIANNA, 2000, p. 53-54).

A análise dos programas educacionais se configura como demanda prioritária dentro da perspectiva tyleriana, uma vez que a avaliação tem por finalidade apontar onde e quais os ajustes curriculares necessários ao aprimoramento dos objetivos educacionais. O trabalho avaliativo consiste em delimitar os objetivos e identificar a relação de alcance/aproximação entre ambos materializada na avaliação.

O modelo avaliativo desenvolvido por ele é inovador e se “distancia dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados a aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo” (LEITE, 2001, p. 9); redimensionando os focos da avaliação, que outrora se mantinham centrados no desempenho dos alunos, com o modelo de Tyler passam a ser direcionados ao currículo e aos programas.

A necessidade de criar mecanismos que aperfeiçoassem a gestão das demandas da sociedade deu notoriedade ao modelo de *Avaliação por Objetivos*, que propunha a eficácia e a eficiência do ensino em vista dos resultados pretendidos.

Os estudos de Tyler apresentam avanços significativos com vistas à criação de um modelo de avaliação menos centrado nos estudantes e mais direcionado aos programas curriculares. Porém o modelo apresenta lacunas que posteriormente são questionadas, como, por exemplo, seu caráter terminal, que dava pouca ênfase ao julgamento do processo. Essa, dentre outras lacunas, foi questionada e superada pelos estudos contemporâneos e subsequentes aos estudos de Tyler.

Os estudos de Tyler tornam-se referência para muitos trabalhos desenvolvidos nessa área, a exemplo os trabalhos desenvolvidos por Lee Cronbach trazendo uma crítica importante ao modelo tyleriano. Cronbach posiciona-se contrário à ideia de que avaliar serve meramente para fornecer dados de acompanhamento para identificar e extinguir problemas curriculares.

Para Cronbach, a avaliação encontra-se dentro de uma perspectiva mais ampliada, que não nega seu caráter de controle de programas, mas não se restringe a apenas este aspecto. Nesse sentido, a avaliação “deve ser entendida como uma atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações” (VIANNA, 2000, p. 68).

Os estudos deste autor inovam em propor um sistema de coleta e de análise das avaliações mais diversificado e integrado e para além das caracterizações da avaliação, o autor se dedica a construir um modelo que articule a tarefa de planejar a avaliação e a sua prática propriamente dita.

Ao delinear suas proposições em vistas à avaliação e sua prática, Cronbach aponta três principais funções da avaliação, são elas: verificar a eficiência dos métodos e materiais de ensino; ter uma visão mais aprofundada das necessidades dos alunos; e ter dados da eficiência dos professores e dos sistemas de ensino.

É perceptível que as proposições de Cronbach convergem para uma articulação colaborativa entre os momentos e sujeitos da avaliação, compreendendo o papel do estudante, do professor e do método. Nesse sentido, um dos avanços do modelo proposto por ele em relação à proposta de Tyler se traduz no acompanhamento mais detalhado e compreensivo dos processos avaliativos, e não somente dos produtos como pretendia o modelo anterior. O planejamento possibilita olhar para a avaliação como um processo contínuo, que oferece subsídios para as tomadas de decisão.

Os estudos de Michael Scriven dão continuidade à evolução conceitual e metodológica da Avaliação Educacional, sendo de grande relevância para compreensão da avaliação dentro de uma lógica até então não evidenciada. Seu estudo *Methodology of Evaluation* (1967) conceitua a avaliação enquanto mecanismo de muitas funções, mas com apenas um objetivo: julgar o valor do que está sendo avaliado.

Nesse trabalho o autor apresenta a distinção entre *Avaliação Formativa* e *Avaliação Somativa*. Scriven conceitua *Avaliação Formativa* enquanto acompanhamento dos processos educacionais com a função de fornecer dados para condução das ações desempenhadas. A *Avaliação Somativa* é designada como fomentadora do julgamento de valor, que deve ser

efetivamente realizada ao final de um processo ou programa (VIANNA, 2000; FERNANDES, 2009).

De modo geral, as interpretações recorrentes dos modelos de Scriven versam sobre duas características: o caráter formativo, atrelado à qualidade, ao acompanhamento e aos ajustes das aprendizagens, e o caráter somativo, à quantificação, à mensuração e à certificação. Essa dicotomização pode ter fundamentos na afirmação de Bonniol e Vial (2001) que ressaltam que o modelo de Scriven ainda foi pouco explorado apesar de muito conhecido.

As proposições elencadas por Scriven caminham rumo à complementaridade entre as duas funções da avaliação, e nessa direção “valoriza mais os contornos da ação, obriga a levar em conta numerosos detalhes cuja administração sempre é significativa para provocar um juízo” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 163). A avaliação pensada sob essa ótica não dicotomiza o acompanhado do processo do julgamento do produto; o caráter formativo é articulado ao somativo, de forma que um subsidie o outro.

Dando continuidade ao quadro de conceituação, o modelo avaliativo proposto por Daniel Stufflebeam aponta um direcionamento à coleta e à produção de dados para a tomada de decisões. Tal modelo foi fundamentado a partir da experiência de Stufflebeam e outros teóricos na avaliação do sistema educacional de Columbus, Distrito de Ohio nos Estados Unidos. Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de avaliar para tomar decisões e recebeu o nome de modelo CIPP (Contexto – Insumos – Processo – Produto).

Assim, são ao menos quatro os momentos e as avaliações do modelo CIPP: a) Planejamento das decisões (avaliação de contexto como forma de apontar quem são os sujeitos e onde estão inseridos); b) Estruturação das ideias (avaliação de insumos, buscando fornecer o material necessário ao desenvolvimento das ações planejadas); c) Implementação das decisões (avaliação de processo, que faz o acompanhamento frequente das ações); d) Reciclagem das decisões (avaliação de produtos, como forma de comparação entre os objetivos iniciais e os resultados reais).

Stufflebeam parte do pressuposto de que avaliar serve de aperfeiçoamento e não de medida, como nos diz Vianna (2000, p. 103) “o ponto central do modelo de Stufflebeam et al. (1971) é a própria definição que apresenta de avaliação, como um processo para descrever, obter e ar proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas”. O modelo converge então para um ponto significativo: o estudante não está sendo avaliado para suprir somente as demandas do sistema, mas prioritariamente as suas.

Em síntese, o modelo elaborado por Stufflebeam visa produzir e buscar dados confiáveis às tomadas de decisões conectando as etapas do processo de ensino-aprendizagem

às etapas da avaliação (BONNIOL; VIAL, 2001). Esta articulação só se torna possível pela adoção de um processo de contínua produção e sistematização de dados úteis à avaliação.

Por fim, há o modelo de avaliação responsiva de Robert Stake, teórico que também trouxe contribuições para o campo da Avaliação Educacional, sobretudo a partir das relações entre Avaliação/Pesquisa quantitativa e qualitativa. Os estudos deste autor expõem que a avaliação quantitativa tem por finalidade coletar dados pouco variáveis a partir do maior número de situações possíveis.

Esse panorama serve de embasamento para a compreensão do que Stake chama de dois lados da avaliação: avaliação formal (padronizada e sistêmica) e avaliação informal (permeada por julgamentos subjetivos e normas intuitivas). Para o autor, ambos os lados são frágeis do ponto de vista da coerência com a função da avaliação, pois o primeiro pode ser resultado tanto de uma avaliação aprofundada quanto de uma avaliação superficial.

No segundo caso, ele chama atenção para o distanciamento da avaliação com o que é realizado anterior e posteriormente a ela. É no segundo caso, na avaliação formal, que reside um fator bastante relevante, ressaltando

o fato de que no exame de avaliações formais não existe um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações (transações) em sala de aula, nem uma preocupação em estabelecer uma relação entre esses procedimentos e os resultados alcançados, geralmente representados pelo que Stake chama de scores convencionais de testes. Pouco se faz também para relacionar o que os educadores pretendem fazer e aquilo que eles realmente fazem (VIANNA, 2000, p. 127-128).

Nesse sentido, é perceptível o objetivo da *avaliação responsiva*, ao compreender que as avaliações são em boa parte superficiais e estanques, pois não avaliam dentro de uma ótica contextualizada. Desta forma, avaliar deve levar em conta fatores de diferentes naturezas, não deixando de lado a subjetividade ou a rigorosidade metodológica, mas, sobretudo, devendo partir de pressupostos coerentes com quem e o quê está sendo avaliado.

As ideias de Scriven ganham força na busca de uma avaliação contínua, de caráter interativo, pois a proposta do autor se inscreve na perspectiva de superação da classificação. Cabe ao professor enquanto pesquisador da avaliação e de seu ensino, promover formas oportunas de aprendizagem, pautadas em critérios justos e coerentes com o grupo-classe.

O processo de constituição do campo teórico da avaliação educacional apontou a construção de debates epistêmicos preocupados com o caráter subjetivo, formativo e humanizador da avaliação. O foco dos processos avaliativos deslocou-se ao longo dos anos e foi ganhando distintos contornos, que nos permitem afirmar que a avaliação poderá consolidar

uma ideia de sujeito que alcança ou não as exigências necessárias para ser promovido, não somente a um nível de escolarização, como também a uma distinção dentro de um padrão social.

Assim, a próxima seção apresenta três perspectivas teóricas que delinearam os principais rumos e câmbios da avaliação no cenário educacional brasileiro.

4.2 Avaliação da Aprendizagem e suas perspectivas teóricas

Atualmente muitas são as adjetivações dadas à Avaliação da Aprendizagem, apontando as especificidades que ela poderá dar conta. Nesta seção, evidenciamos os elementos que constituem três perspectivas teóricas da Avaliação da Aprendizagem. São elas: a) a Perspectiva Tradicional; b) Perspectiva Crítica; e c) Perspectiva Pós-Colonial. Vale frisar que não se trata do abandono das denominações/adjetivações dadas à avaliação nos últimos anos; reconhecemos e utilizamos estes estudos no sentido de compreendê-los dentro de um panorama mais amplo, ou seja, a partir de perspectivas teóricas norteadoras que influenciaram/influenciam esses modelos.

Para explicitar como se constituem as perspectivas assinaladas, utilizamos um conjunto de elementos que nos ajudaram a alcançar este objetivo. Assim, os elementos que constituem uma perspectiva de avaliação dão conta de três eixos: a) os *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem*; b) o *Planejamento da Avaliação*; e c) a *Prática Avaliativa*. As subseções adiante apresentam a caracterização dessas dimensões, mostrando que contornos elas recebem dentro de cada perspectiva teórica.

O primeiro eixo a ser tratado diz respeito às bases em que são pensadas as práticas avaliativas, por isso denominamos esse primeiro eixo de *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem*. Essa opção se deu pela necessidade de compreendermos a Avaliação da Aprendizagem desde o primeiro momento de sua organização. Nesse sentido, compreendemos como *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem* os seguintes estruturantes: a) *concepção de sociedade*; b) *concepção de ser humano*; c) *concepção de cultura*; d) *concepção de conhecimento*; e) *concepção de educação*; f) *concepção de ensino*; g) *concepção de aprendizagem*; h) *concepção de avaliação*; e i) *finalidades da avaliação*.

O segundo eixo trata do *Planejamento da Avaliação* em que se inscrevem as decisões e as posições adotadas. Nesse eixo trataremos dos estruturantes a seguir: a) *características* b) *referências*; c) *momentos*; d) *lugares*; e) *sujeitos*; f) *registro*; g) *finalidades*; e h) *validação do planejamento*.

Por fim, o terceiro eixo traz os estruturantes da *Prática Avaliativa*, que nos ajudam a compreender como materializam os processos avaliativos. Nesse eixo os estruturantes abordados são: a) *características*; b) *sujeitos e objetos*; c) *momentos*; d) *tipos*; e) *instrumentos*; f) *registro*; g) *audiências*; h) *validação dos conteúdos*.

4.2.1 Perspectiva Tradicional da Avaliação da Aprendizagem

Ao tratarmos de práticas pedagógicas, mais especificamente de uma de suas dimensões, a prática docente, é imperativo compreender como essa prática fundamenta-se, por quem ela é pensada, para quem é pensada, onde é pensada e com que finalidade ela se apresenta. No caso desta pesquisa, investigamos uma das atividades da prática docente, a Avaliação da Aprendizagem, buscando compreender quais as concepções e os sentidos que da prática avaliativa em um dado contexto, neste caso, as escolas situadas nas áreas rurais.

Nesse sentido, ao tratarmos da Perspectiva Tradicional de Avaliação da Aprendizagem, partimos de seu primeiro eixo, o dos *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem*, explicitando primeiramente onde se situa a *concepção de sociedade* a que ela se vincula.

Os primeiros indícios de sistemas de ensino no Brasil são datados de meados do século XIX, onde o Estado preocupou-se em prover algum tipo de “instrução” aos sujeitos considerados “sem cultura”. As ações visavam, sobretudo, oferecer uma reparação aos males econômico-sociais acumulados ao longo dos anos. A sociedade, bem como a educação, organizava-se de forma a atender à *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica, acentuando as fronteiras e a *diferença colonial* através da educação. Propagam-se os ideários de liberdade e dos interesses individuais da sociedade (LIBÂNEO, 2008), que reiteram a negação dos coletivos subalternizados pelo processo colonial.

Nessa sociedade, elitista e segregadora, os sujeitos são classificados segundo a *racialização* e *racionalização* do trabalho, que acaba distribuindo para as elites os cargos de prestígio social e às camadas populares o trabalho servil. Apesar de ser um país de tradição agrária, a educação para as populações camponesas não tinha espaço na agenda política, o que mudou no início do século XX, quando a oferta de educação esteve atrelada à humanização do território rural e à contenção do fluxo migratório, conforme vimos no Capítulo 3.

Nesse sentido, a *concepção de ser humano* segue os mesmos moldes das concepções disseminadas desde a colonização, em que se naturalizam as condições de segregação entre os povos, condições estas justificadas pela raça, pelo gênero, pelo território, entre outras. Ocorre

assim a distinção entre os dignos da condição humana e os que poderiam conquistá-la através da educação, como pretendeu o “ruralismo pedagógico” ao propor civilizar os povos do campo para elevá-los de nível social (FREITAS, 2011), ou seja, à condição humana.

Em nome da civilização/humanização desses coletivos, se produzem os padrões unilaterais que delimitam a cultura civilizada. Esses padrões tomam como referência um único “modelo” cultural representado primordialmente pelos padrões eurocêntricos, logo, monocultural e produzido pela elite masculina-branca-cristã-urbana-industrial. Nesse sentido,

promove-se uma política de universalização da escolarização, porém sem colocar-se em questão o caráter monocultural, os valores privilegiados, os conteúdos do currículo, entre outros. A educação assume o papel de unificadora da cultura racional como forma de garantir a coesão social (MELO, 2011, p. 51).

A *concepção de cultura* adotada atendia aos anseios das elites na manutenção das fronteiras e encontrava na escola um lugar propício para difundir a cultura dominante e negar as demais culturas. No caso da educação ofertada aos povos do campo, a cultura urbana das classes dominantes é a referência tanto dos processos pedagógicos, como das formas de vida socialmente aceitas.

A exacerbação da matriz monocultural europeia garantiu ainda a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos e validados na escola. Atrela-se, então, a verdade científica moderna à cultura erudita, obtendo um conjunto de verdades fundadas na *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica. Esta *concepção de conhecimento* (propedêutico-instrumental) está intimamente ligada aos lugares e aos sujeitos que o produzem, bem como à legitimação desses lugares.

Desta forma, só se produzia conhecimento válido nos padrões da ciência moderna, por sujeitos naturalmente aptos para esse trabalho, o que correspondeu/corresponde à negação da *condição epistêmica* dos demais sujeitos, como por exemplo, negros, mulheres, índios, povos do campo, entre outros. Logo, o conhecimento é visto como única verdade, estando a serviço da sociedade na proposta de civilizar os povos e garantir o desenvolvimento societal.

Nesses moldes se inscreve a *concepção de educação*, cujo papel é aperfeiçoar as aptidões naturais desses sujeitos, em que a aptidão está diretamente ligada à ideia de *racialização*, de distinção entre dignos e não-capazes, naturais no sentido de naturalizadas e justificadas pela *racialização* e *racionalização*. Nesse sentido,

os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças

de classe, pois embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 2008, p. 20).

O projeto de Educação Rural Hegemônico teve suas bases fincadas nessa *concepção de educação* enquanto equalizadora das desigualdades sociais e como meio de aperfeiçoamento das aptidões individuais. Assim, para os povos do campo se oferece uma educação específica para despi-los de suas raízes culturais e atenderem aos anseios do mundo produtivo.

De fato, essa *concepção de educação* conseguiu alcançar seus objetivos, uma vez que aperfeiçoou a distinção entre os dignos de audição e silenciados, e cristalizou os valores culturais, os conhecimentos e os papéis sociais aceitos em função da manutenção do modelo de sociedade colonial.

Diante disso, a escola assume o papel de agente formador da mão de obra para as classes menos favorecidas e espaço de formação intelectual para as elites (Escola Propedêutica). Assim, “o ensino se define como preparação a próxima prova” (PERRENOUD, 1999, p. 72). Para cumprir tal tarefa os processos pedagógicos mantinham uma estreita aproximação com o Positivismo²¹ e refletiam na escola *concepções de ensino* objetivistas e ligadas à exposição de conteúdos advindos das verdades científicas e validadas na Avaliação da Aprendizagem.

Uma das ferramentas para manter a incontestável primazia do saber escolar era a figura do professor traduzida no rigor, na detenção do saber e no autoritarismo. Proliferaram-se os cursos de aperfeiçoamento que ofereciam aos professores formação para organizar os processos pedagógicos de acordo com as demandas da época. A sociedade via no professor a imagem de um intelectual que teria um repertório teórico sustentável para transmitir ao aluno conhecimentos relevantes à formação do sujeito social aceito na sociedade.

Ao adotar essa postura objetivista e ao tratar deste tipo de conhecimento como único e indispensável à vida em sociedade, excluía as experiências sociais trazidas pelos alunos, negligenciando todo o tipo de saber que não fosse instituído pela escola. Nas escolas camponesas o ensino incluía ainda a negação dos sujeitos e do território rural, uma vez que nos conteúdos curriculares predominava a cultura urbana.

No cotidiano escolar a forma mais eficaz de ensino abrangia uma metodologia repetitiva e generalista, o que garantia que a *concepção de aprendizagem* fosse centrada na

²¹ Segundo Minayo (2010), o Positivismo é uma doutrina, ou linha teórica, criada no século XIX que irá influenciar diretamente as regras de validação do conhecimento científico ao conceber como verdade da ciência tudo aquilo que possa ser objetivado e equacionado sem variáveis subjetivas.

repetição e obtivesse êxito. O sucesso dessas ações era medido através da homogeneização dos percursos de aprendizagem, garantindo o *controle das condutas* (LUCKESI, 2010) e a assimilação dos conteúdos expostos (LIBÂNEO, 2008). Para os povos do campo, aprender significava aprender a não ser do campo, aprender a não ser diferente, aprender a perpetuar a *colonialidade do ser e do saber*.

Com essa intencionalidade, a escola passava a naturalizar a divisão do conhecimento, através da dualidade entre senso comum e ciência, bem como a visão da sociedade em classes, pois ao não tematizar os problemas sociais, impunha a autoria da culpa pelo fracasso escolar aos sujeitos que não se adaptavam a ela. E assim, a avaliação da aprendizagem se torna ferramenta da colonialidade na subjugação e no silenciamento das epistemes e das formas de organização social *outras*.

Nesse sentido, o fracasso escolar não era concebido como problema social, pois

por muito tempo a maior parte da população só cursava alguns poucos anos de escola, para aprender a ler, escrever e calcular, ou nem sequer tinha acesso à escolarização. Assim, os que frequentavam a escola e não conseguiam apropriar-se dos saberes e competências propostos por ela, ou seja, os que “fracassavam”, não chamavam atenção: ficavam misturados àqueles que nunca tinham sido escolarizados. [...] Com efeito, as ocupações agrícolas (como trabalhador braçal ou fazendeiro), o comércio na pequena empresa familiar, o artesanato, o exército (como soldado ou oficial) etc. não repousavam fundamentalmente numa qualificação adquirida na escola (CHARLOT, 2009, p. 14).

A escolarização é dispensada para alguns grupos subalternizados, os quais não necessitavam de muita instrução para desempenhar suas atividades econômicas. Logo, a escolarização é necessária para consolidar a função social de alguns grupos, indicando (ensinando) aos “menos capazes” o caminho de tornar-se digno a partir do trabalho braçal, já que não estavam aptos ao trabalho intelectual.

Com os povos do campo essa divisão foi ainda mais cruel, uma vez que a educação quando ofertada “teve como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37), ou seja, mesmo através do trabalho braçal os povos camponeses não poderiam ter seus modos de vida reconhecidos e validados na escola, uma vez que o campo era apenas o lugar da produção, não um lugar para se viver.

Um dos meios de legitimar a inferioridade de alguns grupos sociais se deu pela adoção de uma *concepção de avaliação* disciplinadora, que voltada para a repetição dos conteúdos ensinados, media, enquadrava e restringia as aprendizagens ao plano da “normatividade

socialmente estabelecida” (LUCKESI, 2010, p. 37). É nesse quadro que a produção do fracasso escolar pela escolarização passa a ser útil para inviabilizar o acesso dos sujeitos “inferiores”, leia-se inferiorizados, aos níveis mais avançados de ensino, ou seja, “a questão social debatida não foi a do fracasso escolar, mas, sim, a do êxito fora da norma social” (CHARLOT, 2009, p. 15).

Assim, os *princípios da avaliação* orientam a classificação dos sujeitos e a hierarquização de suas aprendizagens. São criadas sob esses princípios as *hierarquias de excelência*, onde “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Aos serem estabelecidas, essas hierarquias homogeneízam os comportamentos-padrão e reiteram a superioridade de determinados grupos, produzindo o fracasso escolar “como estímulo à reprodução, como reconhecimento de uma única racionalidade” (ESTEBAN, 2010, p. 47). Para os sujeitos coletivos, marginalizados pela *colonialidade*, a Avaliação da Aprendizagem se apresenta como mecanismo que certifica a distinção entre suas cosmovisões e a cosmovisão hegemônica. Para constatar essa inferiorização, se estabelecem *hierarquias de excelência* igualmente representantes da minoria dominante.

Para Sanmartí (2009), a avaliação tem duas *finalidades* principais: a) *de caráter social* (constatar e certificar junto aos estudantes e aos pais o nível de aquisição de determinados conhecimentos); 2) *de caráter pedagógico* ou *reguladoras* (voltadas para a reordenação do processo pedagógico e para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem). Nesse sentido, a ocorre a exacerbação da finalidade de caráter social em detrimento de seu caráter pedagógico, evidenciando que a perspectiva tradicional de avaliação teve como principal *finalidade* a distinção entre quem eram os aptos ou não a repetir o conhecimento repassado nas situações de ensino, ou seja, manter inquestionáveis as fronteiras entre esses sujeitos.

Esse modelo de sociedade se ancora na mesma premissa adotada por muito tempo nas sociedades europeias, que “acreditaram não necessitar de muitas pessoas instruídas e se serviram da seleção, portanto da avaliação, para excluir a maior parte dos indivíduos dos estudos mais aprofundados” (PERRENOUD, 1999, p. 17). Logo, a tarefa de avaliar era, marcadamente, a tarefa de justificar as desigualdades.

Passando ao segundo eixo, trataremos do *Planejamento da Avaliação*, evidenciando em que bases se fincam e que caminhos são escolhidos para a avaliação, no caso desta subseção, da *Perspectiva de Avaliação Tradicional*.

O ato de planejar está intimamente ligado à tomada de decisão. Para Luckesi (2010), essa decisão é um ato político (intencionalmente direcionado), científico (seleção de conhecimentos a serem validados) e técnico (criação de meios de materialização). Logo, ao planejar os processos avaliativos, se colocam em evidência os direcionamentos necessários para alcançar o êxito pretendido.

Nesse sentido, tornou-se viável e necessária a institucionalização dos *momentos* e *lugares* para realizar a atividade de planejar. No caso do planejamento pensado para essa perspectiva de avaliação, os *momentos* estão circunscritos ao tempo de *registro* ou preenchimento dos formulários, onde constam as intenções pretendidas na prática docente, bem como na avaliação. O *lugar* específico para realizar esta atividade é a escola, sob a tutela da equipe gestora, para que se garantisse a “*fixação e conservação* das decisões previamente estabelecidas” (LUCKESI, 2010, p. 146).

Essa tutela à ação do professor se dá para garantir que os *sujeitos* do planejamento sejam conservados, uma vez que era comum a adoção programas, ou ainda, de modelos de ensino (LIBÂNEO, 2008). Assim, os planos utilizados nessas escolas muitas vezes eram produzidos por técnicos educacionais e os professores eram apenas executores desse plano. Assim, consumiam esses programas sem necessariamente ter sido sujeito de sua elaboração.

Dessa forma, o *registro* do planejamento reduz-se ao documento que contém e consolida os objetivos a serem alcançados. Esses documentos compõem um registro das “promessas” dos programas e após serem produzidos, seja em forma de fichas a preencher ou de planos já prontos, revelam a rigidez e as exigências a serem cumpridas. Nesse sentido, Franco (2010, p. 18) destaca que

os professores (portanto avaliadores), passam a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas “objetivas” e tiveram de submeter-se à fúria funcionalista da época, que acabou gerando, mesmo nas escolas “experimentais” ou “de ponta”, critérios formalistas para definição e seleção de um bom professor. Assim é que, de acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem “operacionalizações” adequadas de “objetivos educacionais”, “objetivos instrucionais”, “estratégias”, “procedimentos” e “sistemática da avaliação”, passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem poderia ser considerado um “professor competente”.

Assim, a *finalidade do planejamento* é sistematizar, fixar e registrar as *hierarquias de excelência*, dedicando-se claramente a articular as dimensões política, científica e técnica na conservação de um modelo hegemônico de educação. Nesse sentido, a *finalidade política* do planejamento dedicava-se/dedica-se à reprodução dos ideários da sociedade, ou ainda, à

manutenção da *colonialidade do poder*; a *finalidade científica* à exacerbação dos conhecimentos científicos e geopoliticamente situados e produzidos na Europa, e a *finalidade técnica* tratou de generalizar os modelos de repetição e fixação dos conteúdos ensinados, negando a diferença cultural e a pluralidade dos percursos de aprendizagem.

A *validação* dos planejamentos e dos planos ocorre na instância, primeiramente, das políticas do Estado que delimitam e normatizam as finalidades da educação, e em segundo lugar, no viés da prática, em que são acolhidos programas que comprovaram êxito no seu desenvolvimento. Assim, o *Planejamento da Avaliação* se caracteriza pela ação externa, que atribui ao professor a função de transferir o que exigem os programas, logo, executar modelos de avaliação.

A respeito da tarefa de verificar junto aos estudantes as aprendizagens alcançadas, o terceiro eixo trata da *prática avaliativa*. A avaliação “entra em campo” para subsidiar e fortalecer as *hierarquias de excelência*, ou seja, para materializar as prerrogativas anunciadas nos fundamentos e planejamentos.

Nesse sentido, são *características* da *Prática Avaliativa* na Perspectiva Tradicional a formalidade, a ritualização, a repetição e a centralidade no conteúdo prescrito de natureza científica. A formalidade se dá pela adoção de práticas que não transgridem a norma. Assim, só são consideradas as práticas avaliativas previstas e bem delimitadas, ou seja, que não dialogam com os saberes/conteúdos do campo.

A segunda *característica* diz respeito aos rituais que se estabelecem para a prática avaliativa. Dentre eles, a indiferença do professor para com os estudantes no momento da avaliação, ou ainda, a organização da sala de aula para esta atividade. Esse caráter ritualístico se deve à necessidade de estabelecer no ambiente um clima de tensão, ou ainda, para que desperte no estudante o medo, fazendo com que ele compreenda a relação de poder ali estabelecida (LUCKESI, 2010).

A repetição dos instrumentos, dos rituais, das formalidades, do próprio ensino, é mais uma das *características* da prática avaliativa. A ideia da repetição está atrelada diretamente à concepção de ensino e de aprendizagem, pois o alcance dos objetivos educacionais se dá pela repetição do ensino, dos conteúdos trabalhados e das formas de avaliá-lo.

É com base nessa repetição que se dá a classificação dos estudantes conforme sua aproximação ou distanciamento das hierarquias estabelecidas. Essas hierarquias centram a ação avaliativa em torno da repetição de um dado conjunto de conhecimentos, ou seja, dos conteúdos curriculares. A exacerbação dessa centralidade faz com que a avaliação esteja mais relacionada com a reiteração das verdades desses conteúdos do que com a própria assimilação

por parte dos estudantes. Todavia, essa concepção revela um direcionamento impositivo e excludente, selecionando os que alcançariam os graus mais altos de “instrução”. Esta postura acaba por qualificar e selecionar aqueles que, desde pequenos, chegariam às universidades (ZABALA, 1998).

A relação professor-conhecimento-estudante delinea claramente os *sujeitos* e os *objetos* da prática avaliativa. Assim, os sujeitos são os estudantes e o objeto, as aprendizagens, ou seja, a repetição dos conteúdos (ZABALA, 1998). Essa polarização é necessária para manter a legitimidade do conhecimento e do ensino ministrado pelo professor, culpabilizando o estudante pelo sucesso ou fracasso nas avaliações.

Professores e estudantes participam da realização do evento avaliativo, evento no sentido de acontecimento de grande notoriedade. Esses eventos são também conhecidos como *momentos* da prática avaliativa, que reiteram os rituais de realização das avaliações. Esses *momentos* são previamente estabelecidos pelo professor e institucionalizados pela escola. Dizem respeito aos períodos específicos de execução das avaliações, geralmente circunscritos ao tempo usado para realizar a atividade avaliativa. São criadas então as “semanas de provas”, dando destaque a esse *momento* em detrimento do tempo pedagógico (SILVA, 2004).

Outro aspecto evidenciado diz respeito aos *tipos* de avaliação adotados. Nesse cenário, a *Avaliação Somativa* ganha espaço notável, uma vez que esse tipo de avaliação é responsável pela classificação e pelo ranqueamento. É relevante pontuar que esse *tipo* de avaliação possui duas funções: a) *função formativa*; e b) *função social*. Assim, sua *função formativa* reside em apontar dados que evidenciem a aquisição dos conhecimentos necessários para os níveis seguintes, enquanto sua *função social* informa se as exigências previstas foram atendidas, figurando como índice classificatório de atendimento aos programas de ensino-aprendizagem previstos.

No caso da Perspectiva Tradicional ocorre a negação da função formativa da *Avaliação Somativa*, utilizando-a meramente como ferramenta de medida que resume as práticas avaliativas a um único evento em detrimento dos percursos de aprendizagem.

Os testes padronizados tornam-se os principais *instrumentos* de avaliação, buscando medir os resultados obtidos pelos alunos ao final de um dado programa e legitimando a validação dos conteúdos propedêuticos ensinados na escola. Essa avaliação tem ainda a função de justificar a promoção dos estudantes, bem como a distinção valorativa entre alunos e entre turmas.

Da mesma forma o exame para mera certificação dos estudantes torna-se a expressão da proposta formativa e dos fins educativos da avaliação: segregar, silenciar, subalternizar. Assim o exame passa a ser usado

De modo totalmente inapropriado para uma aprendizagem cujo conteúdo pode ser de criação, de aplicação, de inferência, de síntese, de valorização, de simples repetição automática, de memória rotineira ou de cópia. As funções ocultas que desempenha são várias e distintas, embora sejam menos as que são conhecidas explicitamente, e todas servem para explicar racional e causalmente o êxito ou o fracasso (MÉNDEZ, 2002, p. 67).

Essa prática, rodeada de abismos e incertezas para os estudantes, se materializa nas conceituações usualmente adotadas por eles para descrever os *tipos* e *instrumentos* de avaliação a que foram e são submetidos. O uso desses instrumentos serve para obter o que havia sido proposto, ou seja, a repetição, a memorização e a generalização, garantindo a coerência entre a proposta de educação e as formas de validá-la.

A coerência se repete nas formas de *registro* dos resultados desses processos. A nota é usada como forma de medir, em escala numérica, o desempenho dos estudantes, registrando a qualidade que o professor atribui à aprendizagem do estudante (LUCKESI, 2010). Geralmente esses resultados são registrados em fichas ou listas, depositadas na escola, para resguardar a verdade que eles representam.

As *audiências* que promovem a comunicação dos resultados da avaliação são promovidas pelos professores (junto aos estudantes) e pela escola (junto aos pais e às instâncias maiores de educação). Durante muito tempo essa comunicação se deu pela exposição dos resultados em listas ou informes espalhados pela escola, causando o constrangimento àqueles que não alcançavam as *hierarquias de excelência*.

Essas hierarquias apontam os conteúdos a serem alcançados pelos estudantes, assim, a avaliação e todo o ritual que ocorre em torno dela servem para *validar* as verdades desses conteúdos. Assim, a avaliação valida os aspectos da cultura que devem ser tomados como conteúdos de excelência (PERRENOUD, 1999), distanciando-se ou aproximando-se de modelos educacionais que foram consolidados pelas formas de organização social.

Em síntese, na Perspectiva Tradicional de Avaliação da Aprendizagem impera a seleção de conteúdos curriculares que estejam atrelados à visão monocultural adotada como válida pelas minorias dominantes. Logo, a avaliação está a serviço da *colonialidade*, promovendo para uns poucos o sucesso nos moldes da sociedade hierarquizada, e destituindo muitos de suas *condições epistêmicas*.

4.2.2 Perspectiva Crítica da Avaliação da Aprendizagem

A Perspectiva Crítica da Avaliação da Aprendizagem situa suas bases no questionamento da cisão entre classes sociais. Nesse sentido, inscreve suas proposições na busca pela libertação dos coletivos subalternizados, através da valorização de suas culturas. Essa perspectiva de avaliação é decorrente da *pedagogia progressista* (LIBÂNEO, 2008), que ganha força no Brasil nas décadas de 50 e 60, fazendo a crítica à realidade social estabelecida.

Essa crítica redefine os contornos dados à educação nos anos anteriores e fomenta a criação e a visibilização de movimentos sociais. Esses movimentos passam a questionar as bases em que se sustenta o projeto de educação para as minorias. Assim, os processos pedagógicos são repensados na direção da superação da condição subalterna. Logo, a Avaliação da Aprendizagem reorganiza seus fundamentos, objetivos e práticas.

No plano dos *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem* há um câmbio importante na *concepção de sociedade*, que passa a ser vista como sociedade de classes, negando a justificativa das aptidões naturais. Nesse sentido, evidencia-se que a criação e a naturalização de aptidões possuem a função primordial de inviabilizar a igualdade de direitos.

A *concepção de ser humano* que ganha corpo nesse momento passa a perceber as relações interpessoais e culturais como formadoras das identidades desses sujeitos individuais e coletivos. Assim, critica o reducionismo da condição humana atrelada ao prestígio de suas atividades produtivas, revelando como a negação da cultura das camadas populares fortalece e cristaliza a cultura dominante.

Nesse sentido, amplia-se também a *concepção de cultura*, bem como de quem a produz. Muitos são os movimentos que se engajam na promoção da igualdade de direitos, sobretudo de direitos culturais²². A cultura popular é colocada em evidência e tomada como referência nos processos educativos. Contudo, ocorre apenas a justaposição de culturas sem que elas se relacionem, logo, a concepção de cultura é expressão forte do *multiculturalismo*. Apesar de dar visibilidade às culturas populares, o mero reconhecimento de sua existência não garante sua validade, nem tão pouco sua contribuição para formar as identidades sociais.

Na mesma linha, a *concepção de conhecimento* avança no sentido de propor outras epistemologias gestadas pelos grupos subalternizados. Esse posicionamento colabora também para o questionamento das formas de negação da *condição epistêmica* desses sujeitos. Ocorre, então, uma reordenação nos processos educativos, um desvio da exacerbação dos conteúdos

²² O Movimento de Cultura Popular, gestado em Pernambuco no início da década de 60, foi um dos principais movimentos sociais, ligado à cultura, do Brasil.

propedêuticos. Nas áreas rurais, por exemplo, os conhecimentos da terra e da vida no campo passam a ser o ponto de partida desses processos.

Assim, a Educação Popular é a principal expressão da *concepção de educação*. Ao partir das experiências educacionais pensadas pelos coletivos populares, questiona o sentido da educação ofertada nas escolas e aponta os caminhos para a superação das desigualdades sociais. A Educação Popular ganha espaço e adesão de diversos coletivos sociais, mas não chega a ser adotada pelo Estado, obviamente, já que a Educação Popular promovia diretamente o questionamento da sua estrutura elitista. Conforme vimos anteriormente o Projeto de Educação Rural Contra-hegemônico se inscreveu sob estas bases.

Coloca-se em evidência, a partir dos posicionamentos da Educação Popular, outra *concepção de ensino*, descentralizando a figura do professor e questionando o uso de metodologias descontextualizadas. A relação entre o conhecimento e o estudante é mediada, não mais imposta pelo professor (LIBÂNEO, 2008). Estreitam-se também as relações interpessoais, devido à necessidade de conhecer melhor o estudante e fazer com que a aprendizagem seja uma conquista partilhada, uma vez que o ensino passa a ser compreendido como espaço de troca, de forma que ensinar exige a *disponibilidade e a abertura para o diálogo* (FREIRE, 1996).

Ao pensar processos de *ensino* preocupados com os percursos de aprendizagem e com a interação, concebe-se a aprendizagem para além da mera repetição. Não são aceitas metodologias de ensino impositivas, ou depositárias²³ do conhecimento hegemônico. Nesse sentido, ao colocar em cheque os processos avaliativos preocupados com a mera verificação dos conhecimentos ensinados, Romão (2011) evidencia quão injusta é a avaliação que não cobra sequer os juros do conhecimento depositado, se restringindo a cobrar a repetição do conteúdo tal qual foi depositado pelo professor.

O autor enfatiza que

a avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela proporciona ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (ROMÃO, 2011, p. 106).

²³ Metodologias ligadas ao modelo de Educação Bancária (FREIRE, 2007), em que os professores, detentores do conhecimento, depositam em seus alunos os conteúdos de ensino. Nesse modelo, a avaliação corresponde a um extrato bancário dos lançamentos e dos lucros.

Ensinar é mediar o conhecimento da cultura popular no enfrentamento da condição subalterna. Logo, *aprender* é dar um significado para o conhecimento; da mesma forma como o *ensino* está intrinsecamente ligado ao contexto, a *aprendizagem* se preocupa com a aplicabilidade dessas aprendizagens para a melhoria de suas condições de vida.

Segundo Libâneo (2008), os processos de *ensino* passam a ser integrados aos de *aprendizagem*, de forma que o diálogo proporciona o enriquecimento intelectual necessário ao entendimento do objeto de estudo, objeto este comum à realidade destes sujeitos. Assim, a “codificação-decodificação e problematização da situação permite aos educandos um esforço de compreensão do ‘vivido’, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social” (LIBÂNEO, 2008, p. 34).

A superação da neutralidade e da submissão aponta novos caminhos à construção de um saber do povo, onde a superação dos mecanismos de opressão necessita ser compreendida e refletida. A subjetividade, que passa a ser considerada nesta *concepção* de *ensino-aprendizagem*, também é considerada na avaliação. A *concepção de avaliação* desvincula-se da matriz objetivista e de seu caráter domesticador. Nesse sentido, podemos falar de uma avaliação clarificadora, que tem por *finalidade* levar o estudante a romper com a visão parcial dos fatos ou da história, progredindo em direção a noções mais sistematizadas (LIBÂNEO, 2008).

Nesse sentido, os *princípios norteadores* da avaliação são a crítica, a libertação da condição subalterna e a igualdade de direitos. Os princípios que regem a sociedade também orientam a avaliação das aprendizagens, uma vez que esta atividade seria capaz de fazer com que os educandos sistematizassem a crítica ao Estado e às classes dominantes.

Na Perspectiva Crítica da Avaliação da Aprendizagem, a dimensão do planejamento tem papel relevante na efetivação das lutas por mudanças no controle do poder. Passando ao segundo eixo, o *Planejamento da Avaliação*, evidenciamos que o Estado inviabilizou a inserção da Educação Popular nas escolas, por isso a chamada educação-informal é o lugar onde se acolhem os princípios e as concepções dessa educação.

Alguns grupos progressistas conseguem fazer com que esses princípios e concepções adentrem os muros da escola através do planejamento da ação pedagógica e também da ação avaliativa. Nesse sentido, as *finalidades* do planejamento adotam em sua postura *política* a busca pela superação da condição subalterna; a *finalidade científica* toma como cerne a ressignificação dos conteúdos curriculares, questionando as verdades científicas e como elas

contribuem para a conformação social; por fim, a *finalidade técnica* aponta para a adoção de modelos didáticos que visibilizassem o contexto social aos quais os estudantes pertenciam.

Os *momentos* e os *lugares* desse planejamento ainda se restringiam, dentro da oficialidade, à escola e ao tempo tutelado para os *registros*, que “em sua grande parte são restritos porque se limitam a descrever os conteúdos a serem vividos, a registrar a frequência e as notas” (SILVA, 2010, p. 41). Entretanto, extraoficialmente, esses professores se organizam e articulam os desvios ao plano oficial, mesmo que o planejamento ainda encontre seus mecanismos de *validação* em instâncias normativas da escola ou de instâncias superiores externas. Vale salientar que esses delineamentos dizem respeito à educação formal, ou seja, educação escolar oferecida pelo Estado.

Os *sujeitos* do planejamento, na educação formal, ainda são sujeitos externos, mas os professores intervêm nos direcionamentos que eles tomam. Nesse sentido, é notável uma mudança sutil no que diz respeito à participação dos estudantes como sujeitos desse planejamento, uma vez que ao pensar a avaliação para a promoção cultural, são levados em consideração alguns aspectos das suas experiências de vida.

Passando ao eixo da *Prática Avaliativa*, encontramos como *características* dessa prática a *formalidade*, a *informalidade*, a *crítica aos conteúdos* e a *relativização*. A formalidade se mantém para atender às burocracias da organização da educação, mas com o trato da subjetividade, a avaliação incorpora uma dimensão *informal*, que articula os julgamentos de valor às *hierarquias de excelência*. Outra característica é a *crítica aos conteúdos*, que enquanto tendência pedagógica recebe mais acolhimento nas escolas “formais” que na Educação Popular. Esta característica se atrela à *relativização* dos conteúdos curriculares propondo a análise crítica e a ruptura com a cultura dominante.

Nesse sentido, os *sujeitos* e os *objetos* da avaliação ainda são mantidos, o sujeito é o estudante e os objetos são as aprendizagens, mas nesse caso o foco da aprendizagem anteriormente direcionado à mera repetição passa a incorporar a dimensão da transformação social. A ideia de que o professor aprende com o estudante já é considerada, mas não coloca o professor enquanto sujeito que sofre a ação da avaliação.

Os momentos avaliativos são definidos segundo as normas institucionalizadas. Contudo, os momentos de transgressão passam a ser cada vez mais adotados na perspectiva de ampliar a coleta de informações para o julgamento de valor. Assim, começa a ganhar força a ideia de considerar a avaliação enquanto ação contínua.

Este *tipo* de avaliação, denominada de *Avaliação Formativa*, passa a ser articulada à *Avaliação Somativa*, indo em direção ao que aponta Zabala (1998), em que a *Avaliação*

Formativa, intrinsecamente ligada ao acompanhamento dos processos de aprendizagem, necessita de outro mecanismo avaliativo que se preocupe com o produto destas, a *Avaliação Somativa*.

Nesse sentido, ampliam-se os *instrumentos* de avaliação, que além dos instrumentos oficiais, testes e exames, passam a compreender outras atividades que possam acompanhar os avanços das atitudes e das construções subjetivas dos estudantes. Segundo Zabala (1998) e Silva (2004), não se mudam somente os instrumentos avaliativos, muda-se, principalmente, o que se pretende avaliar, uma vez que não mais se avalia somente o conteúdo que leva à admissão em universidades, mas prioritariamente os procedimentos, as atitudes e os conceitos que levem à consciência maior e à formação do sujeito crítico.

Contudo, as formas de *registro* ainda visam atender a uma classificação de excelências, portanto não sofrem alteração, restringindo-se às notas ou conceitos em escala graduada, com a finalidade de apontar os que se aproximam das *hierarquias de excelência* e os que se distanciam delas. Assim, Silva (2010, p. 41) aponta que

A aprendizagem fica de fora desses registros, pois estes se reduzem a uma rotina burocrática da escola, não servindo de material para a reflexão do corpo docente sobre o seu trabalho e a produção do aprendente. Na verdade são registros burocráticos e não pedagógicos, tendo pouca ou quase nenhuma função educativa (formativa).

Apesar de buscar transgredir a normatividade estabelecida, a marca forte da burocracia fez com que o *registro* estivesse circunscrito à cristalização dos momentos e dos acontecimentos da avaliação, não havendo mudanças no que diz respeito à construção de uma prática reflexiva da produção do registro, muito menos de sua análise.

As *audiências* da avaliação ainda consideram a comunicação formal dos resultados da avaliação para justificar os êxitos ou falhas dos estudantes. A escola ainda é o espaço privilegiado para essa comunicação, mas no caso da Educação Popular há algumas digressões à regra, uma vez que na educação não-formal a promoção aos níveis superiores de ensino não faz parte da dinâmica educacional.

Por fim, mesmo com as indicações de mudanças e da crítica aos conteúdos curriculares de matriz hegemônica, estes ainda são validados através do caráter classificatório das avaliações, uma vez que não se consegue romper com a cultura da exacerbação dos conteúdos propedêuticos, ou seja, segundo Perrenoud (1999), a avaliação é utilizada como ferramenta de classificação e julgamento de êxitos ou fracassos com base em *hierarquias de excelência*.

As avaliações operam num sistema de julgamento da validade de conhecimentos adquiridos, que ganha força através de instituições que conferem a distinção das ações educacionais, criando normas de excelência “para tornar-se mais do que uma simples apreciação subjetiva e para fundar *decisões* de seleção e de orientação ou de certificação” (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Para o autor, a classificação dos êxitos e dos fracassos é fundamental para sustentar a segregação entre os que terão ou não acesso aos níveis mais elevados de escolarização. E nesse sentido, a avaliação se apresenta como sancionadora dessa decisão, que irá converter os erros e os acertos em indicadores de competência.

Os questionamentos levantados pelo autor consideram a discrepância entre os programas curriculares e a cultura familiar, social e da comunidade da qual o estudante é oriundo. Os critérios utilizados na escola pelas *hierarquias de excelência*, quanto trazem a cultura do estudante para a sala de aula fazem com que ela esteja restrita à mímica, ao ponto de partida a ser superado, ou seja, ao exemplo de materialização do conteúdo científico, mas nunca ao *status* de conhecimento. Na educação ofertada aos povos do campo, esse fator é marcante quando se passa a tomar o contexto e o dia a dia desses povos como ponto de partida para alcançar os conhecimentos de prestígio social, sem que haja a possibilidade de percorrer o caminho inverso, fazendo com que a cultura do estudante seja o meio de privilegiar determinados grupos que mantêm um padrão cultural valorizado ao longo da história.

Esses reflexos são notados na seleção e na organização de um conjunto de conteúdos válidos às disciplinas, de forma que cada uma delas possui um dado *campo de excelência*, ou seja, um conjunto de regras básicas para apropriação conceitual e/ou prática. Assim,

a excelência é aí “oficialmente” comparada ao domínio dos conceitos, dos conhecimentos, dos métodos, das competências e dos valores que figuram no programa. Cada hierarquia de excelência apresenta-se, então, como uma classificação, conforme o grau de domínio alcançado por cada aluno no interior de um campo disciplinar (ou de um campo mais restrito) (PERRENOUD, 1999, p. 29).

Após a apresentação das regras postas pelas disciplinas segue-se o julgamento, que decorrerá de forma positiva ou negativa, adequando os dados da avaliação a uma escala numérica, ou outra escala de comparação, que possa expressar o que foi alcançado em relação ao que foi determinado com base nas *hierarquias de excelência*. É importante destacar ainda

que a imprecisão das regras e a diversidade das práticas avaliativas acarretaram/acarretam o esvaziamento da dimensão pedagógica e a exacerbação da dimensão política da avaliação.

O autor elenca ao menos três motivos para esta falta de consenso. A primeira delas diz respeito aos professores, que em grande parte das vezes se recusam a criar critérios de codificação, por acreditarem que estes sintetizam demasiadamente o ato de ensinar e de avaliar. A segunda diz respeito à escola posicionar-se ambigualmente frente à sua função social: ou prepara as elites para manter as hierarquias sociais, ou aprova a todos indiscriminadamente como forma de assimilar as desigualdades sociais. E por fim, se refere ao professor frente à classe, exercendo dois papéis: de um lado avalia criteriosamente, preparando os alunos para os exames finais, de outro avalia imparcialmente, sob a alegação da valorização da diversidade de percursos de aprendizagem.

Nesse sentido, as hierarquias são mantidas e tornam-se flexíveis de acordo com as demandas que se deseja controlar. Logo, o não estabelecimento dessas regras visa o julgamento arbitrário do êxito ou do fracasso validados por uma instituição ou órgão superior que conceda o *status* de legitimidade para tal decisão.

Como pontuamos no capítulo anterior, a ruptura pretendida pela perspectiva crítica não alcançou a dimensão pedagógica das ações educacionais e negou a relevância de fomentar outras posturas e outras pedagogias para o enfrentamento da exacerbação da cultura dominante, crendo que a reestruturação da dimensão política seria suficiente para este câmbio de postura e de concepções acerca da hierarquização cultural. Assim, mesmo ansiando pela superação do modelo hegemônico e tornando esse desejo uma postura política, não se consegue gestar um conjunto de proposições pedagógicas que atuem nessa ruptura, leia-se, nessa *desobediência epistêmica*.

4.2.3 Perspectiva Pós-Colonial da Avaliação da Aprendizagem

No caminho da superação das posturas homogeneizantes disseminadas para os coletivos subalternizados pela lógica colonial, a Perspectiva Pós-colonial da Avaliação da Aprendizagem delimita um conjunto de proposições político-pedagógicas que apontam para *formas outras* de se pensar a educação e seus processos pedagógicos, logo, processos avaliativos.

Nesse sentido, no que diz respeito ao eixo dos *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem*, são propostas mudanças que apontam para a retradução do próprio sentido do termo fundamentos. Ao adotar a postura Pós-Colonial, os fundamentos não pertencem mais

ao plano das determinações gerais e imutáveis de um dado objeto, mas passam a ser compreendidos no sentido de uma das possíveis interpretações que embasam a explicação dada. Grosso modo, não ocorre, em nenhum dos eixos que sustentam a perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem, a pretendida exposição de leis gerais, mas sim proposições situadas em posicionamentos políticos de matriz Intercultural, logo, pluriculturais e pluriversais.

A *concepção de sociedade* que se evidencia parte da necessidade de compreender as múltiplas peças que a compõem. Nesse sentido, uma *concepção de sociedade* pós-colonial se inscreve no plano da partilha de poder e da coexistência entre muitas concepções de sociedade. As concepções de sociedade anteriormente tratadas primavam pela instauração do “viver bem”, o que significa disseminar mecanismos de conformação da condição subalterna. Porém, numa sociedade pós-colonial, ou *decolonial*, dissemina-se a ideia do *bem viver* (WALSH, 2005), enquanto projeto coletivo, que não concorre para a sobreposição de valores em detrimento do bem estar de um grupo dominante. Assim, *bem viver* nas áreas rurais não diz respeito ao viver bem enquanto modelo copiado das áreas urbanas e estritamente atrelado às comodidades modernas.

Nesse sentido, a *concepção de ser humano* adota uma visão mais ampla da condição humana, não estabelecendo distinções ou padrões que constatem a humanização ou a desumanização. Essa ideia de distinção é plantada pela *racionalização* e pela *racialização*, não é condição natural ser inferior ou superior à categoria humana. Essa invenção se fundou na manutenção das relações de exploração e de violência, por parte de determinados grupos, com a finalidade de estabelecer um sistema de poder mundial (QUIJANO, 2005). Essa ideia de distinção e/ou hierarquização dos seres humanos não tem força na organização social *decolonial*, o que equivale dizer que os povos do campo são diferentes dos povos indígenas, diferentes dos povos quilombolas, mas não inferiores ou superiores.

A *concepção de cultura* também se inscreve na superação da ideia de raças superiores e inferiores, uma vez que, ao conceber o ser humano como ser cultural, o produto de sua relação com a natureza e com os demais seres humanos é concebido como cultura. A essa relação de complementaridade, a cultura pode ser entendida como produto das relações interculturais e não mais das relações de poder.

A naturalização da sobreposição cultural e epistêmica passou a estabelecer em que modos se produzem conhecimentos válidos e de que forma eles seriam disseminados (MIGNOLO, 2003). Logo a *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica, que promove a distinção entre os dignos de produzir conhecimentos e os permitidos a consumi-los, não tem

espaço na *concepção de conhecimento* aqui gestada, pois a *condição epistêmica* é intrínseca aos ser humano e isso lhe permite narrar suas próprias histórias, de forma que não há uma história universal, uma língua universal, nem tão pouco métodos de se produzir conhecimentos universais. O que existe é uma interpretação situada dentro ou fora dos acontecimentos históricos conhecidos ou não; essas interpretações geram conhecimentos complementares, de diversas naturezas, não conhecimentos superiores ou inferiores. O conhecimento é processo/produto de relações políticas, culturais, sociais de determinados locais em relação/diálogo com outros locais.

A organização desses conhecimentos enquanto possibilidade de contato com a história encontra na concepção de *Educação Intercultural* (WALSH, 2005, 2008) espaço para mover-se em direção à complementaridade. Nesse sentido, a educação assume o papel de fazer o intercâmbio cultural e tecer o diálogo horizontal e pluricultural. Logo a escola não poderá ser espaço de homogeneização e sobreposição de conhecimentos, mas sim espaço político e pedagógico de construção de currículos interculturais e de pedagogias decoloniais.

Nesse sentido, a concepção de *ensino* incorpora a *práxis*, levando em conta a reflexão não somente da ação, mas também da teoria que embasa e configura a prática, de forma que “a prática é o espaço de confrontação e reconstrução dos constructos teóricos na construção de novas teorias e novas práticas” (SILVA, 2004, p. 48), bem como novas epistemologias. Logo, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Numa perspectiva de Avaliação Pós-Colonial não há espaço para a *concepção de ensino* enquanto reprodução de teorias e/ou metodologias, pelo contrário, abre-se espaço para a mediação tanto entre a teoria e a prática, quanto entre a *práxis* da ação docente e da discente.

Assim, a concepção de *aprendizagem* está intimamente ligada ao diálogo, tanto com o professor e o estudante, quanto de ambos com o conhecimento, o diálogo epistêmico. Com o professor se estabelecem as relações de troca, em que “o professor ao ensinar aprende o que o aluno sabe e como sabe, de onde ele vem, que desejos possui; por sua vez, o aprendente para aprender, ensina ao professor o que sabe e como sabe, qual é a sua história e quais são suas aspirações” (SILVA, 2004, p. 37).

O que Silva (2004) nos aponta é a aprendizagem significativa e socialmente situada, em que o sentido da aprendizagem direciona o estudante à retomada de sua *condição epistêmica*, ou ainda, como nos aponta Mignolo (2003), à reflexão sobre seu passado histórico e sobre os lugares e os sujeitos que construíram essa narrativa, bem como sua própria história. Ao serem pensados nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem denunciam “a inconsistência

da avaliação classificatória para o processo de *aprendizagem ensino*” (ESTEBAN, 2010, p. 66), uma vez que a fronteira criada pela classificação não é natural, mas sim uma construção histórica que distinguiu grupos sociais arbitrariamente.

É nesse sentido que a *concepção de avaliação* se amplia na construção caminhos outros, rompendo com concepções de avaliação que impedem

a expressão de determinadas vozes. Essa é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e dever ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente a avaliação construída a partir da classificação das respostas dos/as alunos/as em erros ou acertos impede que o processo de ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização (ESTEBAN, 2008, p. 14).

A superação da certificação e da seleção é um dos imperativos apontados pela *concepção de avaliação* pós-colonial, pois para romper com essa prática de exclusão é necessário revelar como a avaliação reforça e/ou legitima os papéis sociais e, sobretudo, as epistemes hegemônicas. Essa postura requer mudanças consideráveis no processo avaliativo, requerendo que aos povos inferiorizados pela lógica colonial sejam restituídas suas *condições epistêmicas*.

Assim, é pertinente esclarecer a diferença entre a *regulação classificatória* e a *regulação dinâmica*. A regulação classificadora age no sentido de tomar os processos de ensino e de aprendizagem para ampliar o controle das condutas, ou como sinaliza Esteban (2010, p. 66), para “enquadrá-los nos padrões produtivistas de qualidade, no qual se definem os lugares de posicionar cada estudante”. Já a regulação dinâmica, que toma os processos de ensino-aprendizagem enquanto espaço de recriação, oportunidade de acompanhamento e ajuste durante o processo educativo, significa chegar a tempo de aprimorar o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2004). Em Educação do Campo significa acompanhar e ajustar as proposições elencadas pelos povos camponeses com as informações obtidas a partir da Avaliação da Aprendizagem.

Nesse sentido, os *princípios* da avaliação vão orientar tanto à organização da ação avaliativa, quanto à postura adotada pelo professor no que diz respeito à formação do estudante e à validação dos conteúdos. Os princípios apontados por Silva (2004) nos proporcionam esse direcionamento da prática avaliativa dentro de uma postura pós-colonial, ou seja, não se detendo à mera exacerbação da classificação através das hierarquias de excelência, nem se fundando na mera crítica a essas hierarquias sem refutá-las e destituí-las.

O autor sumariza cinco *princípios da avaliação* que consideramos como *princípios* de uma avaliação centrada na perspectiva pós-colonial. São eles:

- 1) *negociação*, que abrange as mediações das inter-relações no âmbito educativo a fim de deixar de fora imposições e autoritarismos;
- 2) *pertinência cognitivo-epistemológica*, diz respeito à coerência avaliativa no sentido de levar em conta as reais possibilidades dos estudantes frente aos conteúdos e às avaliações;
- 3) *formativo*, é referente à finalidade avaliativa no sentido de fornecer os elementos necessários à continuidade do processo;
- 4) *emancipador*, aponta o caráter libertador a partir de uma proposta pedagógica onde a avaliação está comprometida com a criticidade e a liberdade;
- 5) *ético* que trata do dever avaliativo e, sobretudo, do dever do avaliador em propor avaliações coerentes sobre o que se ensinou, sem que faça da avaliação um momento de supervalorização do saber docente em detrimento dos diferentes percursos de aprendizagem.

Os princípios apontados necessitam de uma ampliação no sentido da clareza dos conteúdos a serem validados, principalmente no princípio da *pertinência cognitivo-epistemológica*, uma vez que a avaliação pós-colonial não se preocupa somente com as potencialidades dos estudantes frente aos conteúdos. Portanto, o foco dessa pertinência não é somente o trabalho cognitivo a ser desempenhado ali, mas também a natureza dos conteúdos a serem validados e suas epistemologias.

Além dos princípios apontados por Silva (2004), ao tratarmos de uma avaliação preocupada com as diferenças e não com a homogeneização de comportamentos, acrescemos ainda o princípio do *intercâmbio cultural*. Este último princípio diz respeito às proposições da *Interculturalidade Crítica na Educação Intercultural*, promovendo o diálogo cultural horizontalizado dentro dos processos de Avaliação da Aprendizagem, o que possibilita validar conteúdos de diferentes naturezas e origens.

Diante disto, erguem-se os pilares para que ocorra uma avaliação coerente e justa com o sujeito aprendente, desviando o foco da mensuração e da certificação. Assim, a *finalidade* da avaliação é promover o diálogo intercultural e a ampliação das possibilidades de reconquista da *condição epistêmica* desses estudantes e professores, resgatando o lócus de enunciação e as epistemologias gestadas no espaço da *diferença colonial*, o que em Educação do Campo equivale dizer, a restituição da condição de narrar-se e de narrar sua própria

história a partir do campo e dos sujeitos do campo em complementaridade com narrativas *outras*.

Nesse sentido, as contribuições trazidas por Silva (2004) nos levam a pensar a avaliação com e para a educação que promove o direito à validação dos conhecimentos gestados dentro de uma cultura específica, assim como o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, sem que haja sobreposição ou hierarquização entre eles.

Passando ao segundo eixo, *Planejamento da Avaliação*, evidenciamos a pertinência de pensar e de planejar a partir de referenciais *outros*. Nas perspectivas descritas anteriormente, a dimensão do planejamento não ocupa espaço de discussão, pois se restringiu à mera execução do mesmo. Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida a perspectiva pós-colonial da avaliação, o planejamento passa a ocupar espaço de destaque, pois ele torna-se o lastro de “uma organização, uma intencionalidade desvelada, uma metodologia descrita, um plano de estudo coletivo em que a ação educativa dos professores seja objeto de análise, tendo em vista permanentes desconstruções e reconstruções de seus pensamentos e atitudes” (SILVA, 2004, p. 39).

Essa *concepção de planejamento* problematiza as formas de produção do imaginário subalterno nas práticas veladas de discriminação e/ou segregação. Por esse motivo, a explicitação da intencionalidade educativa passa a ser necessária no enfrentamento dessas práticas, uma vez que a postura pós-colonial denuncia como se forjaram/forjam “processos de produção de significados imersos em campos culturais, nos quais as relações de poder envolvem, além da regulação do uso dos recursos, processos variados, explícitos ou difusos, de dominação, de hegemonia ou de controle” (ESTEBAN, 2010, p. 58). E nesse sentido, o planejamento assume o papel de normatizar, institucionalizar e validar as posturas adotadas, seja na proposição de *outras pedagogias*, seja na retradução de *pedagogias de silenciamento e de desterritorialização*.

Assim, os *momentos* e os *lugares* de se planejar a avaliação ganham delineamentos distintos dos que foram por muito tempo adotados, apontando para uma dinâmica mais flexível e menos burocrática; flexível no sentido de permitir reestruturações e reordenamentos em momentos diversos, não mais restritos ao momento de produção dos documentos escolares; menos burocrática no sentido de permitir desvios ao plano já estabelecido.

Ao ir além da mera produção e institucionalização do planejamento através de um plano estático, se rompe também com a ideia de que os *sujeitos do Planejamento da Avaliação* são estáticos, completos e neutros. A polarização entre os sujeitos do planejamento (ora técnicos educacionais, ora professores, ora ambos) perde espaço na perspectiva pós-

colonial e passa a conceber outros *sujeitos* da produção desse planejamento, sujeitos coletivos. A comunidade escolar, os estudantes, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias passam a interferir de forma propositiva nos rumos planejados para a educação e para a escola, logo, para a Avaliação da Aprendizagem.

Essa inserção de vozes no planejamento possibilita a ressignificação de sua *finalidade*, antes voltada para a mera execução de ideias subalternizadoras. Assim, a *finalidade política* do planejamento passa a conceber cosmovisões pluriversais que se complementam no sentido de potencializar a formação de identidades culturais múltiplas. A *finalidade científica* do planejamento concebe o conhecimento científico universalizado pela lógica colonial como uma das formas de conhecimento, não a única. O planejamento se inscreve como espaço de pleitear *geopolíticas do conhecimento outras*, com sujeitos, conhecimentos e lugares *outros*. Restitui-se então a *condição epistêmica* desses sujeitos, compreendendo suas formas de produzir conhecimento, para além da mímica, do exemplo e/ou da contextualização.

Por fim, a *finalidade prática* do *Planejamento da Avaliação* abandona a repetição de metodologias mecânicas, ou mecanizadas pela exacerbação de seu uso. Propõe-se então que a avaliação esteja

intimamente relacionada com os outros elementos do currículo: objetivos, conteúdos, atividades; de forma que as decisões tomadas sobre qualquer um dos três influenciam o planejamento da avaliação e, reciprocamente, o planejamento da avaliação deve influenciar os outros aspectos do currículo. Em consequência, todos eles devem desenhar-se simultaneamente (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

A questão inovadora se apresenta na articulação do planejamento ao currículo, uma vez que, em outras perspectivas, a *finalidade prática* do planejamento servia para reiterar a linearidade desse currículo e delimitar um parco conjunto de práticas a serem transferidas sem ajustes ou reformulações. Assim, a perspectiva pós-colonial evidencia a necessidade de compreender a mediação enquanto elemento capaz de “fazer as regulações entre a ação docente e a discente durante a efetivação das situações didáticas” (SILVA, 2004, p. 34), rompendo com as práticas estáticas, mecânicas, repetitivas e domesticadoras.

O *registro do planejamento*, por sua vez, ocupa lugar na organização e sistematização da prática avaliativa e de suas finalidades, pois ao compreender o registro como “estratégia para a tomada de consciência por parte do/a professor/a de sua ação pedagógica requer uma sistematização do processo avaliativo” (SILVA, 2010, p. 41). Assim, o *registro do*

planejamento torna-se parte fundamental desse processo e colabora para a compreensão dos contornos que vão sendo delineados na ação avaliativa.

Outro aspecto que caracteriza o registro do planejamento na perspectiva pós-colonial diz respeito à ruptura com a mera burocratização do registro, não no sentido do abandono de seu papel burocrático, mas no sentido do uso do registro para além da formalização de uma proposta, produzindo informações para o aprimoramento da ação avaliativa e para o diálogo entre os membros da equipe docente (SILVA, 2010).

Concomitantemente com a necessidade de pensar o planejamento para além do seu caráter burocrático, a sua *validação* também passa a ser compreendida nessa direção. Desta forma, as instâncias de validação do planejamento sofrem um deslocamento do *lócus* institucional, interno e externo, para o *lócus* informal. Mesmo que ainda seja necessária a aprovação pela equipe docente, a validação do planejamento também pode se dar pela articulação com as lideranças comunitárias, com os demais professores, com os estudantes, entre outros. Nesse sentido, validar não significa necessariamente institucionalizar e oficializar o planejamento, mas sim compreendê-lo como elemento de diálogo; no caso da Educação do Campo, entre a escola e os movimentos sociais camponeses.

Para evidenciar como essas proposições se materializam, partimos então para exposição do último eixo, que diz respeito à *Prática Avaliativa*. O primeiro elemento desse eixo aponta as *características* da *Prática Avaliativa* Pós-colonial. São elas: *clareza*, *diálogo*, *mediação* e *ruptura*. A *clareza* diz respeito à utilização das informações obtidas na avaliação para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2004). O *diálogo* é a forma de minimizar e extinguir as fronteiras que separam o conhecimento científico propedêutico e os conhecimentos outros, gestados pelos coletivos postos à margem. A *mediação* se inscreve enquanto acompanhamento dos percursos de aprendizagem e, ainda, espaço de efervescência da *práxis* docente (HOFFMANN, 2009). Por fim, a prática avaliativa se caracteriza pela ruptura com as formas homogeneizantes de avaliar, formas essas que durante muito tempo disseminaram uma ideia de avaliação enquanto punição.

A violência psicológica/simbólica manifestada na prática avaliativa tinha/tem a função de manter a hierarquia entre o professor e o estudante, entre o estudante e o conhecimento, entre o estudante de “origem periférica” e os estudantes “do centro”. Essa concepção serviu também para demarcar os *sujeitos* e os *objetos* da avaliação. Nesse sentido, pensar esses dois elementos a partir da perspectiva pós-colonial significa dizer que não há apenas um polo que representa o *sujeito* (o estudante) e outro polo que representa o *objeto* (a aprendizagem) da avaliação. Os *sujeitos* da avaliação são concomitantemente estudantes e equipe docente e os

objetos são os processos de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998). A avaliação caracteriza-se como partilha e nesse sentido todos os envolvidos na prática avaliativa são responsáveis por ela e sofrem sua ação.

A decisão pelos *momentos da prática avaliativa* avança em direção à flexibilização e ao aproveitamento do tempo pedagógico, de forma que a prática avaliativa não é mais um acontecimento dissociado das demais atividades empreendidas na escola. A noção de tempo sequencial perde força, tanto para ministrar conteúdos, quanto para a realização das avaliações, já que a avaliação ocorre simultaneamente às situações de ensino (SILVA, 2004, p. 67).

As mudanças quanto aos *momentos da prática avaliativa* só se tornam possíveis através da articulação de diferentes tipos de avaliação. Por compreender o processo avaliativo interligado às demais dimensões da prática pedagógica²⁴, Zabala (1998) sugere a articulação de dois tipos de avaliação: *inicial reguladora* ou *Avaliação Formativa* (preocupada em conhecer e ajustar os percursos de aprendizagem) e *final integradora* ou *Avaliação Somativa* (capaz de articular todas as etapas dos percursos de aprendizagem em vistas a um informe global dos avanços e das lacunas).

Assim, a *Avaliação Formativa* estaria intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, necessitando de outro mecanismo avaliativo que se preocupe com o produto destas (VIANNA, 2000; JORBA; SANMARTÍ, 2003; ZABALA, 1998; BONNIOL; VIAL, 2001). Evidencia-se ainda que, durante o processo formativo da avaliação, busca-se constituir estruturas cognitivas positivas, que se materializam a partir da análise do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de detectar os pontos frágeis e ajustá-los.

A avaliação diagnóstica é outro *tipo* de avaliação que se destaca. Ela atua no sentido de informar sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e se aproxima do que Zabala (1998, p. 199) diz da avaliação inicial, busca identificar em que nível se encontra o educando antes de iniciar o processo e objetivando ter “conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e de tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina”.

Assim a avaliação do *tipo* diagnóstica é compreendida como tomada de consciência (SANMARTÍ, 2009) dos pontos de partida a serem escolhidos, podendo oferecer informações que direcionarão os processos de ensino e, concomitantemente, os processos avaliativos.

²⁴ Aqui compreendida nas dimensões trazidas por Souza (2009): prática docente, prática discente e prática epistemológica.

A avaliação enquanto parte final do processo avaliativo, também denominada de *Avaliação Somativa*, tem por objetivo principal fornecer dados confiáveis à classificação dos sujeitos seja nos níveis de ensino, seja em outros níveis, e é realizada ao final do processo, possibilitando um julgamento do percurso (VIANNA, 2000; BONNIOL; VIAL, 2001). Pode ainda ter a finalidade de apontar outros caminhos caso haja a necessidade de retomada do processo. Nesse sentido,

esta *Avaliação Somativa* ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200-201).

Apesar de ser considerada um *tipo* de avaliação classificatória e de cunho puramente quantitativo, a *Avaliação Somativa* desempenha a função de integrar os dados colhidos com as demais avaliações e produzir informes substanciais à análise e à finalização de uma etapa do processo, a fim de rever ou consolidar as aprendizagens propostas. Neste sentido, o autor destaca ainda a necessidade de ser coletada uma vasta gama de informações sobre as aprendizagens dos estudantes e, somente depois, realizar a *Avaliação Somativa*, indicando a necessidade de se pensar em um percurso avaliativo coerente e contínuo.

Essa diversificação dos *instrumentos* de avaliação se deve à necessidade de conhecer o estudante em suas múltiplas formas de aprender. Nesse sentido, apenas testes e provas não são capazes de abarcar a dinâmica da aprendizagem, mas é pertinente destacarmos que não é a mudança de *instrumentos* avaliativos que delinea o tipo de avaliação, pois “um mesmo tipo de instrumento pode se útil em diferentes momentos de aprendizagem e para diferentes propósitos, embora as decisões que são tomadas em função dos dados recolhidos possam ser diferentes” (SANMARTÍ, 2009, p. 97). Logo, a função dos instrumentos avaliativos está intrinsecamente relacionada aos objetivos pretendidos e à forma de análise das informações advindas destes instrumentos.

As mudanças também são percebidas nas formas do *registro* da avaliação, uma vez que anteriormente essa atividade se restringiu à mensuração da quantidade de aprendizagem e não à qualidade dessa aprendizagem. Para Silva (2010, p. 39), o registro deve ser feito de formas:

a primeira sobre os efeitos e os impactos do fazer docente em movimento, apontando sucessos e insucessos, avanços e recuos da prática pedagógica

docente. A segunda é o registro interpretativo da produção do aprendente, buscando desvelar seus percursos trilhados para compreender a lógica que utilizam para construir suas hipóteses e respostas.

É nesse sentido que nota perde seu sentido totalizador, indicando a necessidade de se compreender a aprendizagem para além da medição de alcance de certas *hierarquias de excelência*. Faz-se necessária a adoção de outras formas de registro para além da nota e do conceito em escala. Como aponta Silva (2010), precisamos compreender o registro como processo dinâmico e não como produto final. Da mesma forma, Sacristán (1998, p. 314) alerta para a fragilidade das notas enquanto fonte de informação da avaliação, uma vez que elas “são formas empobrecidas de refletir a informação sobre o rendimento dos alunos/as nas diversas áreas ou disciplinas do currículo”.

As *audiências*, fortemente caracterizadas pela exposição das notas, assumem o papel de informar, a partir de diferentes formas de registro, os avanços alcançados. Nesse sentido, ocorre também uma ampliação das *audiências*, que anteriormente consideravam apenas os estudantes, os pais, os administradores escolares, empregadores e outras escolas, e passam a considerar os sujeitos coletivos que compõem o contexto em que a escola está inserida. Isso equivale dizer em Educação do Campo que as *audiências* podem ser realizadas com os movimentos sociais camponeses, uma vez que os objetivos educacionais também foram por eles pensados.

Por fim, a *validação dos conteúdos* na prática avaliativa se dá primeiramente na criação dos critérios de seleção desses conteúdos, tomando como ponto de partida a relação dos conteúdos curriculares com o contexto e vice-versa, o que para Sacristán (1998, p. 122) significa dizer “que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no seu exterior”.

A delimitação dos conteúdos compreendendo sua não-neutralidade dá possibilidades para se pensar numa seleção de conteúdos que atendam tanto ao conhecimento institucionalizado, quanto ao conhecimento produzido fora das “paredes/fronteiras” da ciência moderna. Nesse sentido é pertinente levar em consideração que

a questão básica da relação entre a sociedade e a instituição escolar em dois sentidos: a) o que representa o conteúdo selecionado quanto ao capital comum disponível numa sociedade, dentro das formas possíveis de entender o que é cultura e conhecimento. b) como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais – alunos/as – que frequentam o

sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades (SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos carrega uma problemática social e política; social no sentido de pretender uma homogeneização dos conteúdos selecionados sem considerar as diferenças e as especificidades dos estudantes que a eles terão acesso; política por ainda se sustentar em um padrão hegemônico que define o que é cultura e o que é conhecimento.

Sob essa ótica a validação dos conteúdos seria a tradução dessa hegemonia de poder e dessa homogeneização cultural. Porém, na perspectiva de avaliação pós-colonial, a seleção e a validação de conteúdos fazem justamente o questionamento dessas duas dimensões, evidenciando a necessidade de ruptura com o padrão sociopolítico estabelecido. Essa ruptura se torna possível se for possível também mudar as formas de legitimação e de validação da cultura.

Desta forma, cabe ao professor e à equipe docente compreender e selecionar os critérios que justificam a tomada de decisões, levando em consideração como foram adotados os critérios tal seleção. Nesse sentido, Sacristán (2000) irá apontar duas questões fundantes à análise dos conteúdos validados pelas avaliações no sentido de compreendermos os direcionamentos possíveis na escolha dos conteúdos curriculares:

- a) como se figura, social, institucional, subjetivamente e no currículo, o conteúdo e os processos considerados essenciais.
- b) que consequências tem para o aluno, para o ambiente social, para o clima da classe, para a instituição, a utilização e publicidade da informação obtida a respeito do primeiro ponto (SACRISTÁN, 2000, p. 332).

Assim, os conteúdos selecionados e posteriormente validados pela avaliação não podem estar desconexos da concepção de sociedade e de ser humano que se pretende formar. No caso da educação ofertada nas áreas rurais, se a pretensão é formar para o trabalho de exploração da terra, os conteúdos de natureza científico-instrumental atendem ao objetivo de aproximar os estudantes de um conjunto de conhecimentos apropriados para essa tarefa e a Avaliação da Aprendizagem deverá garantir a fixação desses conhecimentos. Mas se a proposta é formar para a superação da desigualdade de classes, os conteúdos de natureza experiencial são úteis ao reconhecimento da condição subalterna, logo a avaliação visa à crítica aos conteúdos de natureza científico-instrumental.

Porém, se a proposta formativa se inscreve na ruptura com as relações de subalternização e no resgate da *condição epistêmica*, os conteúdos não podem ser apenas de

uma natureza ou uma finalidade. Os conteúdos validados pela perspectiva pós-colonial de avaliação necessitam ser pensados em suas múltiplas faces, seja pelo viés da ciência, seja pelo viés da experiência, mas não pelo viés da imposição. As lutas dos povos camponeses apontam para essa necessidade de se desvelarem as reais intencionalidades dos conteúdos disseminados nas escolas do campo. Há que se pensar os conteúdos enquanto construções ainda em andamento, mas enquanto construções dos povos do campo a partir do diálogo intercultural.

CAPÍTULO 5 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM ÁREAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CARUARU

Assim como evidenciado ao longo deste trabalho, a educação ofertada para as áreas rurais no Brasil foi/é motivo de discussões, seja por seu caráter político (relacionado à identidade campesina) ou por seu caráter pedagógico (relacionado aos direcionamentos dos processos pedagógicos). Nas últimas décadas, lutas são travadas nesses dois âmbitos, de forma que os movimentos sociais campesinos inscrevem na agenda das políticas educacionais outras possibilidades de tratar a educação ofertada nas áreas rurais em seu caráter político e pedagógico.

Os anseios por uma *identidade em política* e por uma *pedagogia decolonial* são postos nas bandeiras de luta dos povos campesinos e ganham *status* legitimado por meio da legislação educacional vigente. Diante desse cenário, é mister compreendermos que direcionamentos vêm sendo tecidos na oferta de educação nas áreas rurais, porém ainda pouco se conhece nas pesquisas acadêmicas sobre esses desdobramentos.

A nossa *curiosidade epistêmica* se inscreveu tanto no âmbito político, quanto pedagógico. Ao buscarmos compreender as concepções que orientam as Avaliações da Aprendizagem das professoras que atuam em escolas localizadas em áreas rurais, entendemos que esta prática é fruto de um posicionamento político, intrinsecamente atrelado à negação ou ao fortalecimento de identidades culturais, e ainda ao posicionamento pedagógico, que delineia as formas adotadas para essa negação ou esse fortalecimento nos espaços escolares formais.

Nesse sentido, o presente capítulo é fruto das análises propostas pela pesquisa e se organiza em três partes principais. A primeira delas diz respeito à caracterização do cenário da educação ofertada nas áreas rurais do município. A segunda parte traz a caracterização das escolas-campo e das professoras-colaboradoras da pesquisa. Por fim, a última parte trata das concepções e dos sentidos que a Avaliação da Aprendizagem apresenta segundo as professoras-colaboradoras da pesquisa.

5.1 Contexto de produção dos dados: os lugares e os sujeitos da enunciação

A organização da análise teve suma importância, pois foi a partir dela que reiteramos o compromisso da pesquisa com a produção de um conhecimento novo sobre o objeto proposto,

tomando como referência não somente as teorias consolidadas no cenário acadêmico, mas trabalhando também com as epistemologias que brotaram do campo e dos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Nesse sentido, tomamos como referência as contribuições de Vala (1999) e Bardin (2011), compreendendo a relevância da criação de um percurso de análise bem elaborado como forma de comprometimento com o objeto e com os objetivos da pesquisa. Para explicitar o contexto de produção dos dados descrevemos as fases do percurso trilhado nas análises. Frisamos que essas fases não são isoladas e lineares, mas num esforço didático as organizamos na Figura que se segue:

FIGURA II - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS



A primeira fase diz respeito à oferta de educação escolar em âmbito nacional, estadual e municipal nas áreas rurais; a segunda, a organização político-administrativa do município.

Por fim, a terceira fase apresenta a caracterização das escolas-campo de pesquisa e das professoras-colaboradoras da pesquisa.

Para interpretar os dados estatísticos que caracterizam a educação oferecida nas áreas rurais, faz-se necessário compreender que

o contexto socioeconômico-histórico que envolve as questões da educação rural está diretamente relacionado com a estrutura fundiária brasileira, caracterizada por uma grande concentração de propriedade de terra na mão de poucos, crescente expropriação de pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 72).

Nesse sentido, é relevante frisar que as discrepâncias entre o urbano e o rural não se alicerçam meramente nas suas especificidades geográficas, mas sim na supremacia de um modelo socioeconômico e cultural que deu à área urbana o status de modelo/padrão em detrimento dos demais, levando esse mesmo modelo para a educação e homogeneizando os processos pedagógicos independentemente das especificidades dos contextos e sujeitos que a eles tiveram acesso.

5.1.1 Dados da educação escolar nas áreas rurais do Brasil, do Nordeste e de Pernambuco

Essa compreensão de como se configura a negação do rural frente ao urbano nos é útil para a leitura dos dados divulgados pelo IBGE e pelo INEP em 2011, revelando que essa discrepância ainda é uma das heranças da negação de uma educação específica e diferenciada para os povos camponeses.

Segundo dados divulgados pelo IBGE, nas áreas rurais a taxa de analfabetismo em 2011 era de 21,2%, o dobro da média nacional, enquanto nas áreas urbanas a taxa era de 6,5%. O INEP divulgou, também em 2011, que a taxa de abandono escolar nas escolas situadas nas áreas rurais corresponde a 4,1%, enquanto nas áreas urbanas ela é de 2,5%. Já a taxa de reprovação no Ensino Fundamental em escolas da área rural correspondia a 11% dos estudantes matriculados nesse mesmo ano, enquanto nas áreas urbanas essa taxa chegava a 9,4%.

Ao levarmos em conta dados referentes à taxa de reprovação, observamos que as escolas situadas nas áreas rurais ainda carregam os índices mais altos, como podemos observar na Tabela I.

**TABELA I - TAXA DE REPROVAÇÃO SÉRIE – BRASIL, REGIÕES, UNIDADES
DA FEDERAÇÃO 2010 (em%)**

Área	Urbana	Rural
Brasil	9,4	11,0
Nordeste	12,5	11,9
Pernambuco	11,5	12,5

Fonte: INEP – Documento: Taxa de Aprovação, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, no Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos, divididos por série (BRASIL, 2011).

A taxa de reprovação no Ensino Fundamental em escolas da área rural em 2011 correspondia a 11% dos estudantes matriculados nesse mesmo ano, enquanto nas áreas urbanas essa taxa chegava a 9,4%. Questionamos, então: como se produzem esses índices negativos? Com base em que tipo de avaliação se forjam esses dados? Ou ainda, por que eles estão claramente mais acentuados numa determinada região?

Nesse sentido é pertinente destacar a imprecisão destes dados para a compreensão das reais condições das escolas em nosso país, uma vez que os sistemas de medição adotados não são precisos e priorizam o uso dos índices muito mais para forjar mecanismos de controle do que para obter informações que sirvam de diagnose. Segundo Freitas (2012, p. 714), os sistemas de avaliação da educação no Brasil “no máximo fazem uma estimativa da situação da qualidade de ensino em determinada escola”, chegando a nutrir práticas de treinamento para obtenção de resultados aceitáveis.

Em se tratando da negação e do silenciamento do rural e de tudo que nele está, Freitas (2012, p. 714) acrescenta ainda que “outro problema é que os testes são elaborados com base na escola urbana, mas também são aplicados às escolas do campo, sem levar em conta as diferenças culturais, econômicas e sociais que existem entre essas duas realidades”. Este dado nos revela não só a imprecisão dos dados que essas avaliações fornecem, mas também a frieza com a qual são mantidos os perversos mecanismos de silenciamento e de negação das diferenças.

A busca por respostas a esses questionamentos pode nos revelar que a negação da educação específica e diferenciada aos povos do campo ainda é uma realidade e que os processos de avaliação desses sujeitos ainda tendem a justificar uma suposta subalternidade desses povos. Porém, não nos cabe aqui entrar nessa discussão, mas é nosso dever suscitar esses questionamentos.

Outro dado que nos leva a pensar em que moldes está sendo pensada a educação escolar nas e para as áreas rurais diz respeito à taxa de abandono escolar, que ainda se

mantém alta em relação às escolas das áreas urbanas, conforme podemos observar na Tabela II.

**TABELA II - TAXA DE ABANDONO – BRASIL, REGIÕES, UNIDADES DA
FEDERAÇÃO 2010 (em%)**

Área	Urbana	Rural
Brasil	2,5	4,1
Nordeste	4,6	4,4
Pernambuco	4,2	4,1

Fonte: INEP – Documento: Taxa de Abandono - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (BRASIL, 2011).

Segundo os dados divulgados pelo INEP, em âmbito nacional a taxa de abandono escolar nas escolas situadas nas áreas rurais corresponde a 4,1%, enquanto nas áreas urbanas ela é de 2,5%. Essas estatísticas testemunham a denúncia de diversos fatores, como por exemplo, a precarização das escolas situadas em áreas rurais, o fechamento de escolas, a necessidade de deslocamento e de transporte de estudantes e de professores/as. Esses números podem evidenciar que mesmo com os investimentos que a educação escolar ofertada às áreas rurais vem recebendo, ainda não se consegue equalizar as discrepâncias e as mazelas adquiridas ao longo da história de negação desses sujeitos e territórios.

Nesse sentido, as heranças da Educação Rural são notáveis nos dias atuais, principalmente diante dos dados alarmantes sobre os altos índices de analfabetismo, evasão e do baixo desempenho dos alunos de escolas situadas no campo. Estudos sobre fracasso escolar denunciam a negação de culturas e de epistemes como uma das causas desse fracasso (ESTEBAN, 2010). Porém, a discussão colocada em pauta pelos movimentos sociais camponeses nos últimos anos não está direcionada à culpabilização do Estado, mas sim à reparação dos danos sofridos.

Decorre dessa prerrogativa a luta pela implementação de mecanismos legais que normatizem e assegurem que a educação esteja a favor dos povos do campo e que os considere como seus sujeitos de direito. A legislação vigente já sinaliza avanços significativos nessa direção, mas ainda são inúmeras as questões que inviabilizam a equalização dessas desigualdades.

5.1.2 Caruaru: organização político-administrativa e a oferta de educação escolar nas áreas rurais

O município de Caruaru, campo desta pesquisa e nosso campo de trabalho docente, está situado a 130 km da capital do Estado e é um dos municípios mais populosos no interior

do Estado, que, segundo dados do IBGE, possui uma população estimada em 314.912 habitantes, que vive numa área de 920,611 km², por isso, o município é também conhecido como “Capital do Agreste”.

O município está organizado político-administrativamente em sede e mais quatro distritos administrativos, que correspondem à área rural do município, como podemos observar na Figura III.

FIGURA III - ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO DE CARUARU



Fonte: SEEJCT (2010a).

Apesar de a sede representar um território geográfico menor, nela estão concentradas as principais atividades econômicas, bem como as moradias e a oferta de equipamentos de lazer e de saúde. A pesquisa de Iniciação Científica realizada por Silva e Silva (2012) nos proporcionou o acesso à caracterização dos aspectos geográficos, econômicos e populacionais dos distritos que compõem a área rural do município. Nesse sentido, é pertinente expor a seguir o quadro síntese apresentado pelos autores.

**QUADRO I - CARACTERIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE CARUARU – PE**

ASPECTOS	1° DISTRITO	2° DISTRITO	3° DISTRITO	4° DISTRITO
Geográficos	MEIO AMBIENTE			
	Desmatamento e queimada; manejo inadequado do solo.	-----	Alto incidente de pragas e incidentes nas plantas; desmatamento.	Vegetação de caatinga degradada.
	HIDROGRAFIA			
	Água de boa qualidade para irrigação; terrenos encharcados em algumas áreas.	Escassez de água.	Água para irrigação poluída.	Escassez de água.
	RELEVO			
	Terrenos muito declinados; área de altitude elevada.	Solo rochoso.	Solo degradado.	Solo raso, areno-argiloso.
Econômicos	AGRICULTURA			
	Apicultura Olericultura (chuchu, coentro, alface, cebolinha e pimentão); fruticultura.	Mandioca, milho e feijão.	Milho, feijão e Mandioca.	Milho, feijão e Mandioca.
	PECUÁRIA			
	Bovinocultura	Bovinocultura; caprino-ovinocultura.	Bovinocultura de leite; caprinocultura; ovinocultura.	Bovinocultura de Leite; caprinocultura; avicultura (galinha de Capoeira).
	FLORICULTURA			
	Cultivo de flores.	-----	-----	-----
Populacionais	Agricultores familiares; extrativistas.	Agricultores familiares; pecuaristas.	Agricultores familiares; pecuaristas.	Agricultores familiares; pecuaristas; assentados da Reforma Agrária.

Fonte: Silva e Silva (2012).

A pesquisa de Silva e Silva (2012) faz um detalhamento minucioso da composição desses distritos e nos mostra como é plural a formação do município. Os autores destacam que essa heterogeneidade faz com que sejam expressas as diferenças não somente entre o campo e a sede, mas, sobretudo, as diferenças dentro do próprio campo, ou, como denominam os autores, as *diferenças intracampo*. Essas peculiaridades que demarcam o território revelam ainda a necessidade de pensar a educação para esses povos dentro da proposta da Educação do Campo, de forma que se possa atender a essas demandas de forma específica e diferenciada. Logo, a avaliação da aprendizagem pode ser um dos processos da prática docente que garanta um trato específico e diferenciado à heterogeneidade do território e de seus sujeitos.

Quanto à sede, é pertinente pontuar que o comércio e, principalmente, a indústria têxtil sustentam a economia. O turismo também é uma atividade econômica presente na região e tem seu auge durante os festejos juninos, que chegam a atrair milhares de pessoas durante seus trinta dias de festa.

A presença da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste e da Universidade de Pernambuco – Campus Caruaru, além de outras faculdades privadas, como a Faculdade de Filosofia e Letras de Caruaru – FAFICA e a Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES, faz do município um polo acadêmico, atendendo aos estudantes da região agreste e dos municípios vizinhos.

No que diz respeito à Educação Básica, de acordo com o Censo Escolar/INEP 2011, Caruaru possui 250 estabelecimentos de ensino, entre públicos e privados. Nessas escolas foram registradas 82.158²⁵ matrículas. Quanto às matrículas no sistema de ensino público-municipal, estas somavam, no ano de 2011, 31.517 matrículas, sendo 9.648 em escolas da área rural e 21.869 em escolas da área urbana.

O Sistema de Ensino do município de Caruaru administra 126 (cento e vinte seis) escolas até o ano de 2011, data da coleta destes dados. As escolas encontram-se distribuídas nos quatro distritos administrativos já assinalados anteriormente, de forma que 28% delas encontram-se localizadas na sede, ou seja, 35 (trinta e cinco) escolas e 72% se localizam no campo, ou seja, 91 (noventa e uma) escolas.

Como estas últimas são nosso foco de investigação nos dedicaremos ao detalhamento da sua organização. Na tabela a seguir observaremos a distribuição de escolas campesinas por distrito administrativo:

TABELA III - ESCOLAS DO CAMPO POR DISTRITO

DISTRITOS	ESCOLAS
1º Distrito	36 (39, 5%)
2º Distrito	26 (28,5%)
3º Distrito	17 (19%)
4º Distrito	12 (13%)
Total (%)	91 (100%)

Fonte: SEEJCT (2011c).

²⁵ Matrículas em creches: 1.861 estudantes; em pré-escolas: 7.282 estudantes; anos iniciais: 27.970 estudantes; anos finais: 23.756 estudantes; ensino médio: 14.176 estudantes; EJA: 6.198 estudantes; Educação Especial: 918 estudantes. Dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/cidade/4449-caruaru/panorama/censo-escolar>.

O primeiro e o segundo distritos possuem a maior quantidade de escolas, um total de 62 (sessenta e duas), enquanto o terceiro e quarto distritos somam um total de 29 escolas, ressaltando novamente as *diferenças intracampo* tão latentes na área rural deste município. Estas escolas são classificadas e identificadas de acordo com a quantidade de estudantes atendidos, sendo assim organizadas por tipos, da seguinte forma: *Escolas Independentes* (com mais de 100 (cem) alunos matriculados e um núcleo gestor próprio); *Escolas Núcleo* (com menos de 100 (cem) alunos e um núcleo gestor partilhado, em que este núcleo se responsabiliza por 5 (cinco) ou mais escolas nucleadas); *Escolas Nucleadas* (constituídas por menos de 100 (cem) alunos e seu núcleo gestor se encontra em uma dada escola núcleo); e por fim o *Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI* (ofertam a Educação Infantil, mantendo a creche e salas de pré-escolar I e II). Desta forma, as escolas estão distribuídas nos seguintes tipos:

TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DISTRITO E POR TIPO DE ESCOLA

Distritos/Tipos	Independentes	Núcleo	Nucleadas	CMEI	Total (%)
1º Distrito	07	05	23	01	36 (39,5%)
2º Distrito	08	03	14	01	26 (28,5%)
3º Distrito	02	03	12	-	17 (19%)
4º Distrito	03	01	08	-	12 (13%)
Total (%)	20 (22%)	12 (13%)	57 (63%)	02 (2%)	91 (100%)

Fontes: SEEJCT (2011a).

De acordo com estes dados, 91 (noventa e uma) escolas compõem o conjunto de escolas dos distritos, podendo haver no distrito quatro tipos de escolas. Como podemos observar na Tabela IV, o 1º Distrito possui a maior quantidade de escolas situadas no campo e têm suas 36 (trinta e seis) escolas dispostas da seguinte forma: 07 (sete) *independentes*, 05 (cinco) *núcleos*, 23 (vinte e três) *nucleadas* e 01 (um) *CMEI*. O 2º Distrito possui a 2ª maior quantidade de escolas, são 26 (vinte e seis) escolas distribuídas da seguinte maneira: 08 (oito) *independentes*, 03 (três) *núcleo*, 14 (quatorze) *nucleadas* e 01 (um) *CMEI*. No 3º Distrito, a distribuição das 17 (dezesete) escolas ocorre da seguinte forma: 02 (duas) *independentes*, 03 (três) *núcleo*, 12 (doze) *nucleadas* e nenhum *CMEI*. Por fim, o 4º Distrito possui um total de

12 (doze) escolas, dos seguintes tipos: 03 (três) *independentes*, 01 (uma) *núcleo*, 08 (oito) *nucleadas* e, assim como o distrito anterior, nenhum CMEI.

Desses dados, ressaltamos a heterogeneidade da oferta de educação escolarizada nas áreas rurais do município, não somente pela notável diferença quantitativa de escolas nos distritos, mas, sobretudo, pelo dado da quantidade de CMEI's, em que não há registro de oferta de Educação Infantil nos 3º e 4º distritos, nos levando a indagar sobre que estratégias o município têm adotado para suprir as necessidades das comunidades destes distritos quanto à escolarização das crianças pequenas. Todavia, este não é o foco de nossa investigação.

Estas escolas organizam suas classes de acordo com as demandas de espaço físico e de número de alunos. Assim, as turmas podem estar organizadas das seguintes formas: a) série/anos (cada turma corresponde a apenas uma série/ano); b) multissérie/multiano²⁶ (em uma mesma classe estão estudantes de diferentes séries/anos assistindo aula concomitantemente); c) mistas (nesse caso ocorre a existência dos dois tipos de classes anteriormente citados na mesma escola).

Na tabela a seguir podemos observar a distribuição das escolas campesinas de acordo com seus tipos e suas formas de organização.

TABELA V - ORGANIZAÇÃO E TIPOS DE ESCOLAS SITUADAS NO CAMPO

Tipos/ Organização	Independentes	Núcleo	Nucleadas	CMEI	Total (%)
Série/ano	10	01	01	02	14 (16%)
Multissérie/ multiano	--	06	50	--	56 (62%)
Mistas	10	05	05	--	20 (22%)
Total (%)	20 (22%)	12 (14%)	56 (62%)	02 (2%)	90²⁷ (100%)

Fonte: SEEJCT (2011b).

Desta forma, podemos expor que das escolas independentes 10 (dez) são série/ano, 10 (dez) são mistas e não há escolas independentes que mantenham apenas turmas multissérie/multiano. Das escolas núcleo, 01 (uma) possui turmas série/ano, 06 (seis) possuem multissérie/multiano e 05 (cinco) são mistas. Nas escolas nucleadas apenas 01 (uma) possui turmas série/ano, 50 (cinquenta) possuem turmas multissérie/multiano e 05 (cinco) são mistas.

²⁶ Ocorre a predominância desse tipo de turma nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental I (1ª a 5ª série/2º ao 5º ano).

²⁷ Os dados de uma das Escolas Municipais não são apresentados no documento “Número de turmas e horário de funcionamento por Escola/Organização Escolar – Município de Caruaru, 2011”.

Os 02 (dois) CMEIs possuem apenas turmas organizadas em séries/anos. Concluimos que há uma predominância do funcionamento de turmas multisseriadas/multiano, pois a quantidade de estudantes de cada série/ano não é suficiente para se formar uma turma seriada, tendo a multissérie/multiano como solução para atender a essa especificidade.

Outro aspecto a ser destacado nesta caracterização diz respeito aos docentes que lecionam nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino do município, mais especificamente aos que trabalham nas escolas situadas no campo. Nesse sentido, a tabela a seguir aponta os dados da distribuição dos professores entre cidade e campo.

TABELA VI - DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES/AS POR LOCALIZAÇÃO

Escolas	Professores/as	%
Áreas rurais	382	32%
Sede	816	68%
Total	1.198	100%

Fonte: SEEJCT (2010b).

Do quadro de professores atuantes nas escolas municipais, 382 (trezentos e oitenta e dois) desenvolvem suas atividades docentes em escolas situadas em áreas rurais. Já nas escolas situadas na área urbana o quantitativo é de 816 (oitocentos e dezesseis) professores. Outro dado a ser destacado diz respeito ao tipo de vínculo desses/as professores/as, uma vez que, como apontam Silva e Silva (2012, p. 13),

são 94 professores efetivos por concurso, 10 efetivos por tempo de serviço, 272 com contratos temporários, 01 celetista e 05 Est. Constitucional. Chama a atenção o número de professores que atuam apenas com contrato temporário nas Escolas do Campo que representa 71%, número que ultrapassa o de professores temporariamente contratados na sede do município, 444 professores, cerca de 55%.

Os dados apontados pela pesquisa de Silva e Silva (2012) nos dão condições de assinalar que os profissionais que atuam nas áreas rurais ainda estão sujeitos à instabilidade dos seus cargos, refletindo a política de negação do rural que se estabeleceu ao longo dos anos no país. No que diz respeito a esses docentes, é pertinente destacarmos ainda que, em sua grande maioria, atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, somando 279 (duzentos e setenta e nove), ou seja, 73% dos professores que atuam em escolas situadas no campo estão trabalhando com turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos estudantes atendidos pelo Sistema Municipal de Ensino, destacamos na tabela a seguir o quantitativo de estudantes matriculados no campo e na cidade.

TABELA VII - QUANTITATIVO DE ESTUDANTES POR LOCALIZAÇÃO

Escolas	Estudantes	%
Campo	9.648	31%
Sede	21.869	69 %
Total	31.517	100%

Fonte: SEEJCT (2011a).

Como podemos observar, dos 31.517 (trinta e um mil, quinhentos e dezessete) estudantes matriculados na rede, 9.648 (nove mil seiscentos e quarenta e oito) estudam em escolas localizadas em áreas rurais, o que correspondeu no ano de 2011 a 31% do total de estudantes da rede. Nesse sentido, apesar de a maior quantidade de escolas estar situada nas áreas rurais, a concentração de estudantes se dá nas áreas urbanas, o que não significa que estas escolas urbanas não atendam a estudantes das áreas rurais, uma vez que não há no campo a oferta do Ensino Médio, obrigando àqueles/as que desejam continuar os estudos deslocarem-se para a sede.

Assim, a distribuição destes estudantes nos distritos administrativos se dá, por níveis e modalidades de ensino, da seguinte forma:

TABELA VIII - LOCALIZAÇÃO DE ESTUDANTES POR NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Localização/ Níveis	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Total (%)
Ed. Infantil	377	609	137	83	1206 (13%)
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2248	2106	676	395	5425 (56%)
Anos Finais do Ensino Fundamental	922	1250	271	256	2699 (28%)
EJA	156	88	59	15	318 (3%)
Total (%)	3703 (38%)	4053 (42%)	1143 (12%)	749 (8%)	9648 (100%)

Fonte: SEEJCT (2011a).

Como podemos observar, há uma maior concentração de estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pouca quantidade de CMEI's e a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental somente nas Escolas Independentes podem ser motivos para essa representatividade de matrículas nos anos iniciais.

Desta forma, a distribuição dos estudantes se dá do seguinte modo: as escolas do 1º distrito atendem a 38% dos estudantes do campo, distribuídos da seguinte forma: 377 (trezentos e setenta e sete) na Educação Infantil; 2.248 (dois mil, duzentos e quarenta e oito) nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 922 (novecentos e vinte e dois) nos anos finais do Ensino Fundamental; e 156 (cento e cinquenta e seis) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No 2º distrito são atendidos 42% dos estudantes, o que corresponde a 609 (seiscentos e nove) na Educação Infantil; 2.106 (dois mil, cento e dezesseis) nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 1.250 (mil duzentos e cinquenta) nos anos finais do Ensino Fundamental; 88 (oitenta e oito) na EJA. O 3º distrito abrange 12% dos estudantes, sendo 137 (cento e trinta e sete) da Educação Infantil; 676 (seiscentos e setenta e seis) dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 271 (duzentos e setenta e um) dos anos finais do Ensino Fundamental; e 59 (cinquenta e nove) da EJA. Por fim, no 4º distrito são atendidos 8% dos estudantes, estando 83 (oitenta e três) na Educação Infantil; 395 (trezentos e noventa e cinco) nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 256 (duzentos e cinquenta e seis) nos anos finais do Ensino Fundamental; e 15 (quinze) na EJA.

Diante desse cenário tivemos o primeiro contato com nosso campo de pesquisa e, conforme assinalado anteriormente na seção que tratou da metodologia, escolhemos as escolas com a maior quantidade de estudantes matriculados. Nesse sentido, a próxima subseção apresenta a caracterização das escolas-campo de pesquisa.

5.2 O lugar de onde emergem as enunciações: as escolas-campo de pesquisa e as professoras-colaboradoras da pesquisa

Diante desse cenário, conhecendo a organização do sistema de ensino, iniciamos as visitas para mapear e caracterizar as escolas situadas nas áreas rurais, para assim fazermos a escolha das escolas-campo de pesquisa. Nessa primeira etapa realizamos 8 (oito) vistas à SEEJCT, com a finalidade de coletar o material que nos proporcionou essa caracterização das escolas-campo de pesquisa. É pertinente destacar que a descrição da finalidade, do tempo e do material a que tivemos acesso nestas visitas encontra-se no ANEXO II.

Previamente, havíamos delimitado o critério de escolher as escolas mais antigas em funcionamento, porém, com o acesso aos documentos disponibilizados pela SEEJCT, descobrimos que devido ao processo de municipalização das escolas rurais, todas as escolas situadas nas áreas rurais possuíam datas de registro posteriores a 1983. As registradas neste ano somavam um total de 74 (setenta e quatro) escolas, o que revelou a impossibilidade de

lidarmos com um universo tão amplo de escolas e de sujeitos devido ao tempo da pesquisa, bem como à natureza dos procedimentos de coleta dos dados.

Nesse sentido, de posse desses dados, reformulamos nossos critérios de escolha das escolas-campo de pesquisa. Optamos por investigar escolas com maior quantidade de estudantes matriculados e que atendessem prioritariamente à comunidade em volta da escola. Logo, eliminamos a possibilidade de trabalhar com as escolas Independentes, uma vez que elas atendem a estudantes de distintas comunidades que, na maioria das vezes, são transportados até aquela escola, mas não vivenciam a dinâmica da comunidade.

Entre escolas núcleo, nucleadas e CMEI'S, as do primeiro tipo atendiam maior número de estudantes. Assim, nosso primeiro critério foi delimitado: escolas núcleo com maior quantidade de estudantes matriculados. Como buscávamos conhecer melhor a realidade pesquisada, optamos por contemplar escolas de cada um dos quatro distritos. Um último critério dizia respeito à eliminação das escolas núcleo que faziam parte do programa Escola Ativa²⁸, pois não era nosso objetivo analisar tal programa.

Diante desses critérios foram eleitas, inicialmente, quatro escolas, uma em cada distrito. Passamos então à aplicação dos questionários de identificação das escolas-campo e dos sujeitos da pesquisa. Já na fase das entrevistas, tivemos um pequeno percalço: as professoras da escola situada no 2º distrito se negaram a realizar a entrevista, alegando que devido ao período eleitoral essas declarações poderiam comprometê-las. Voltamos aos nossos critérios e elegemos uma nova escola situada nesse distrito; se tratava da segunda maior escola em termos de quantidade de estudantes matriculados e se tratava de uma escola nucleada. Nesse sentido, as quatro escolas eleitas receberam uma codificação/identificação que lhes assegurou o anonimato. Da mesma forma, o anonimato das professoras-colaboradoras também foi assegurado. A tabela a seguir apresenta uma caracterização inicial das escolas selecionadas, situando a localização, a distância da sede e a codificação que adotamos.

²⁸ Trata-se de um programa do Governo Federal que visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Nesse programa há uso de uma proposta educacional específica, que institui direcionamentos do uso dos recursos pedagógicos, bem como da formação dos docentes que atuam nessas classes. Para maiores informações acessar o portal do MEC, no seguinte endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479.

TABELA IX - IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA

Distrito	Localização	Distância da sede (em km)	Identificação
1º	Povoado de Serra dos Cavalos	18 km	EM1
2º	Sítio Jacaré Grande	37 km	EM2
3º	Povoado de Gonçalves Ferreira	14 km	EM3
4º	Povoado de Xique-xique	8 km	EM4

Fonte: Ficha de identificação das Escolas Campo de Pesquisa.

As visitas iniciais tiveram o objetivo de mapear a distância das escolas com relação à sede, bem como de aplicar os questionários de identificação da escola e das professoras (estes questionários estão expostos nos ANEXOS III, IV e V). Tratou-se de um momento ímpar que revelou, dentre tantas outras coisas, que as escolas situadas nas áreas rurais não são vistas como campo de pesquisa, uma vez que as escolas selecionadas nunca tinham recebido a visita de pesquisadores e desconheciam a natureza das atividades de pesquisa.

Por esse motivo, a primeira visita em cada escola consistiu ainda da explicação do que se tratava a pesquisa e de convencer as professoras de que não éramos estagiários, mas sim pesquisadores. Esta primeira e as demais visitas foram de fundamental importância para conhecermos a estrutura e a dinâmica de funcionamento das escolas (no ANEXO VI consta um quadro síntese com as informações que caracterizam as escolas-campo de pesquisa), e mais ainda, para conquistarmos a confiança das professoras e das demais pessoas que lá trabalhavam, para desenvolvermos a pesquisa de forma mais clara e simples possível.

5.2.1 Caracterização da escola e das professoras do primeiro distrito

Assim, a primeira escola selecionada foi identificada como EM1 e está localizada no 1º distrito a 18 km da sede do município, no povoado de Serra dos Cavalos. A escola fica situada numa região de altitude elevada e o acesso se dá, inicialmente, pela BR 232 e pela via local que dá acesso à vila do Murici. O acesso ao 2º distrito, bem como à escola, se dá, quase que totalmente, por uma estrada de terra (observar FOTO I).

FOTO I - ACESSO AO 1º DISTRITO



Estrada que dá acesso ao 1º Distrito
Foto: Denise Torres

Apesar do período de estiagem, por se tratar de uma região de serras, a região é bastante úmida e possui vegetação densa. O acesso retrata a predominância da vegetação e do solo bastante secos na entrada do distrito, o que ganha outros contornos na chegada à região das serras, mais especificamente, ao povoado de Serra dos Cavalos, onde está localizada a EM1 (ver FOTO II). A paisagem do povoado revela a existência de muitas áreas de plantio, onde se desenvolve basicamente a agricultura familiar.

FOTO II - CHEGADA À SERRA DOS CAVALOS



Vegetação e atividades de plantio no povoado de Serra dos Cavalos
Foto: Denise Torres

É nesse cenário que se localiza a EM1 (ver FOTO III), a maior escola núcleo do 1º distrito em número de matrículas realizadas no ano de 2012. São 100 (cem) estudantes matriculados (porém a supervisora informou que esse número já sofreu alterações, chegando a 109 (cento e nove) estudantes), em 5 (cinco) turmas²⁹, que atendem desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde e conta com um quadro de 9 (nove) funcionários/as, sendo assim distribuídos: 3 (três) professoras; 2 (duas) serventes/merendeiras; 1 (um) porteiro; 1 (uma) gestora; 1 (uma) supervisora; e 1 (uma) secretária.

FOTO III – EM1



Fachada da EM1
Foto: Denise Torres

É pertinente evidenciar que como se trata de uma escola núcleo a gestora e a supervisora atendem às demais escolas que fazem parte dessa nucleação. Outro fato importante de ser relatado diz respeito à falta de professores para atender à quantidade de turmas, pois a escola conta com duas professoras no período da manhã e apenas uma no período da tarde. Essa professora que trabalha à tarde está atendendo às turmas do 1º e 2º ano, do 3º e do 4º ano, para que esses alunos não fiquem sem aula. A supervisora disse que está aguardando a chegada de professores para solucionar o problema e que essa não é uma situação recorrente, trata-se de um fato isolado.

²⁹ **Turma 1:** Multisseriada – Infantil I e II, atende a 24 (vinte e quatro) estudantes no turno da manhã; **Turma 2:** Seriada – 5º ano, atende a 21 (vinte e um) estudantes no turno da manhã; **Turma 3:** Seriada – 4º ano, atende a 21 (vinte e um) estudantes no turno da manhã; **Turma 4:** Multisseriada – 1º e 2º ano, atende a 27 (vinte e sete) estudantes no turno da tarde; e **Turma 5:** Seriada – 3º ano, atende a 16 (dezesesseis) estudantes no turno da tarde.

De fato, nas primeiras visitas à EM1, o quadro era composto por 4 (quatro) professoras, mas na volta à escola para a realização das entrevistas, descobrimos que uma das professoras estava afastada por motivos de doença e outra foi chamada para tomar posse em outro cargo. Soubemos ainda que uma professora recém-concursada assumiu uma das turmas. Diante dessa realidade tivemos que reorganizar nossos critérios e selecionar outra professora.

A escola é atendida também por 2 (dois) toyoteiros³⁰, um deles fica à disposição da equipe gestora e o outro faz o transporte dos estudantes e das professoras. Além desses profissionais, a escola conta com o apoio de uma superintendente, que realiza visitas periódicas. Sobre essa pessoa não conseguimos obter maiores informações. Está ocorrendo ainda a implementação do programa “Mais Educação” e a gestão informou que já há monitores para as atividades que serão desenvolvidas na escola, mas estes não fazem parte do quadro permanente de funcionários.

A estrutura física da EM1 é composta por 8 (oito) cômodos, dispostos da seguinte forma: 1 (um) banheiro masculino; 1 (um) banheiro feminino; 3 (três) salas de aula; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) secretaria; 1 (um) pátio de recreação. A escola possui uma biblioteca móvel, que é composta por duas estantes de livros que são levadas para as salas de acordo com a necessidade das professoras. Por não possuir refeitório, os estudantes merendam na sala de aula. As atividades recreativas são realizadas no pátio externo da escola.

Quanto ao abastecimento de água, as necessidades da escola são supridas através da água trazida por carros pipa. A escola possui fossa sanitária, que substitui o saneamento e o tratamento do esgoto. Há energia elétrica e iluminação artificial em todos os ambientes da escola.

Todas as salas de aula possuem cadeiras suficientes para todos os estudantes e também para as professoras. As salas estão em bom estado e contam com espaço amplo para funcionamento, ao menos no horário da manhã, já que à tarde há uma sala comportando três turmas, porém enquanto situação provisória. A escola possui 1 (um) aparelho de TV e 1 (um) DVD à disposição das professoras e ainda há uma caixa amplificadora que é utilizada nas comemorações e nas reuniões com a comunidade.

Para conhecermos a história da EM1 foi necessário ir além dos dados de caracterização. Essa necessidade emergiu no momento que coletamos os primeiros dados que apontavam para a municipalização das escolas; logo, se a data de fundação da escola era apenas um marco de uma política, consideramos ser importante compreender como se deu

³⁰ Denominação comumente utilizada na região para designar os motoristas dos Toyotas que fazem transporte coletivo.

essa transição e, sobretudo, conhecer como essa escola fincou suas raízes naquela comunidade. Para contar a história da EM1, as professoras indicaram a supervisora da escola, pois ela é bisneta do fundador e conhecia bem a história de fundação da EM1.

Assim, agendamos uma entrevista com a supervisora e tivemos acesso a um riquíssimo relato da fundação da escola-campo de pesquisa. Os extratos da entrevista que se seguem foram identificados como falas da supervisora, pois não tivemos a intenção de identificar os sujeitos-colaboradores.

Essa escola teve autorização para funcionar em 1965, mas ela já funcionava antes. Ela funcionava com outro nome, dentro da casa do meu bisavô. Era assim, tinha um galpão do lado da casa, que era tipo uma casa de engenho, essa região aqui também produziu muito açúcar. Então ele pegou esse galpão e fez tipo uma casa, um local para funcionar a escola. O estado dava uma ajuda de custo, mas grande parte das coisas era ele que dava. Depois de uns dois anos de funcionamento da escola, ele doou o terreno ao governo e a escola recebeu o nome dele. Mas veja só, um horário essa escola funcionava com o nome antigo pelo estado e no outro horário funcionava com o nome novo, pelo município. E ficou assim até mais ou menos a década de 80... acho que foi em 83 (SUPERVISORA DA EM1).

A fala da supervisora descreve como se deu a (re)fundação e o processo de municipalização da EM1, processos característicos da maioria das escolas situadas nas áreas rurais do Brasil. Um fator importante a ser destacado diz respeito à manutenção da escola que se deveu à vontade política de um senhor de engenho. Destacamos também a presença tímida do Estado quanto ao financiamento e à manutenção dessas escolas. Quanto às professoras que atendiam a esses estudantes, a supervisora relata que

O meu avô cedeu a casa dele para as professoras morar. Foi assim que minha mãe conheceu meu pai. Ela é do Recife e veio para cá quando o pai dela foi transferido. Ela estudou e quando se formou foi procurar lugar para trabalhar. Naquela época a necessidade maior era na zona rural, não na zona urbana. Ela estudava com uma das netas dele e ela disse da necessidade de uma professora para trabalhar aqui. Então ela veio, ela passava a semana aqui e só voltavam para casa no final de semana, elas moravam na casa do meu bisavô. Quando a família da minha mãe descobriu que ela estava apaixonada pelo meu pai, não quisera deixá-la ficar aqui, mais aí meu bisavô foi conversar com eles e explicar que as moças não ficavam no mesmo ambiente dos rapazes. Essa historinha rendeu um casamento de mais de 30 anos, pena que Deus levou ele. A escola que tem mais ali em cima foi um terreno doado por meu pai... (SUPERVISORA DA EM1).

Esse relato reforça o cenário que se manteve desde meados da década de 20 até a década de 80, em que as escolas eram mantidas pelos proprietários das terras e as professoras

que nelas lecionavam quase sempre eram pessoas da família do dono da escola. No caso da EM1, temos um fator bastante atual, que é a presença de professoras que não são da localidade. Atualmente o cenário é semelhante, mas com as facilidades de deslocamento tornou-se mais simples viver na área urbana e trabalhar na área rural. A riqueza do relato nos remete ao tempo em que a fundação de escolas dependeu da ação de pessoas que pudessem doar terrenos e manter escolas para seus trabalhadores, além, é claro, de mostrar como as relações sociais de gênero, entre outras, eram estabelecidas.

A importância dessas escolas para essas comunidades rurais é inquestionável e podemos compreender melhor isso na fala da supervisora, quando perguntada se a escola já tinha parado de funcionar alguma vez. Ela nos relata que a escola nunca fechou, que sempre atendeu a uma grande quantidade de estudantes e que já teve números maiores de matrículas. Esse fator nos revela que, mesmo com o processo de migração e/ou com a expulsão dos povos de seus territórios, a região sempre teve grande demanda de estudantes. A supervisora destaca ainda que nos últimos três anos muitas pessoas têm voltado para o campo e têm se estabelecido lá devido à extração de água mineral e à agricultura.

Assim, percebemos que está ocorrendo uma retomada desse espaço rural, muito provavelmente, pela melhoria das condições de vida e de organização da comunidade. Como afirma a supervisora, “hoje as escolas da zona rural são atendidas por muitos programas e recebem vários tipos de financiamento do governo”. Outro aspecto evidenciado é a participação da comunidade nas ações da escola; para a supervisora, “é um acolhimento de ambas as partes, da gente e dos pais, porque só assim para fazer com que a escola seja boa”.

Passando à caracterização das professoras que atuam na EM1, destacamos que foram selecionadas duas professoras com mais tempo de serviço em escolas situadas em áreas rurais. Nesse sentido, tivemos na EM1 as professoras colaboradoras P1 e P2.

A primeira professora, P1, tem 35 (trinta e cinco) anos e reside na área urbana do município. Esta professora foi efetivada recentemente por meio de concurso, mas já trabalhava como professora há 10 (dez) anos e em escolas da área rural há 7 (sete) anos. É pedagoga formada desde 1999, realizando seus estudos em uma instituição de ensino à distância (EAD), mas teve sua formação em nível médio no curso de magistério, o que possibilitou seu início à docência. Nesta escola, trabalhou durante 7 (sete) anos, mas esteve afastada por motivos pessoais, só retornando após a sua efetivação. Atualmente leciona em uma turma seriada, 5º ano, no turno da manhã, atendendo a 21 (vinte e um) estudantes.

A segunda professora, P2, tem 47 (quarenta e sete) anos e também reside na área urbana. Exerce a docência há 18 (dezoito) anos, dos quais cerca de 13 (treze) anos em escolas

da rede municipal, sob regime de contratação, ou seja, como professora temporária. Há 4 (quatro) anos está trabalhando em escolas da área rural, mas na EM1 está há apenas 1 (um) ano. Nesta escola ela possui uma turma multisseriada, Infantil I e II, que funciona no turno da manhã, atendendo a 24 (vinte e quatro) estudantes. P2 é formada em nível médio no curso de magistério e formou-se em Pedagogia no ano de 2011, pela Universidade de Pernambuco – UPE, através do PROGRAPE³¹.

5.2.2 Caracterização da escola e das professoras do segundo distrito

A segunda escola-campo de pesquisa está situada no 2º distrito, distante 37 km da sede do município, no sítio Jacaré Grande. O acesso ao povoado se dá inicialmente pela BR 104, na altura do povoado de Lajes. O acesso é feito por uma estrada de terra que corta uma região de montes, como podemos observar na FOTO IV.

FOTO IV – ACESSO AO 2º DISTRITO



Acesso ao sítio Jacaré Grande
Foto: Denise Torres

A região é seca e predominam as atividades de pecuária e de agricultura familiar, sobretudo a plantação de mandioca. Percebemos também a presença de pequenas facções³² de jeans. Isso se deve principalmente à tradição da região que é conhecida como polo têxtil do Estado, bem como devido à proximidade do 2º distrito com o município de Toritama, um dos

³¹ Programa que forma professores/as em Pedagogia, em regime especial, que se mantém através da parceria entre municípios e a Universidade de Pernambuco – UPE

³² Facções são pequenas fábricas, geralmente mantidas por uma mesma família, que realizam o trabalho de produção e acabamento das peças de vestuário para um dado fabricante, mantendo uma relação de prestação de serviços ao proprietário das peças. Grosso modo, é a terceirização da produção de peças de vestuário.

mais importantes polos de fabricação de vestuário em jeans. Como podemos observar na Foto V, as facções funcionam em pequenos espaços e geram trabalho para as famílias do local.

FOTO V – FACÇÃO DE PRODUÇÃO DE VESTUÁRIO EM JEANS



Casa de taipa onde funciona uma facção de jeans
Foto: Denise Torres

A escola fica localizada na entrada da comunidade, bem próximo ao posto de saúde. Uma pequena praça se forma no meio da rua e no entorno dela as casas formam uma espécie de vila. Esse espaço possui calçamento e está sempre bem limpo e cuidado (ver FOTO VII). Trata-se de uma comunidade pacata, que circula na escola livremente trazendo as crianças ou apenas conversando com as professoras e as merendeiras. O lugar possui um ritmo próprio, caracterizado, principalmente, pela hospitalidade e carinho com que todos nos trataram ao chegarmos lá.

FOTO VI – FACHADA DA EM2



Fachada da escola e praça da comunidade
Foto: Denise Torres

A EM2 é uma escola de pequeno porte e funciona em um ambiente bastante agradável, possui salas amplas e ventiladas e acomoda bem todos que ali trabalham. A escola está em reforma, o que não impediu a continuidade das aulas, já que se trata de uma obra de ampliação. Essa escola conta com um quadro de 7 (sete) funcionárias: 2 (duas) professoras; 1 (uma) merendeira; 1 (uma) servente; 1 (uma) supervisora; 1 (uma) gestora; e 1 (uma) secretária. Como se trata de uma escola nucleada, a equipe gestora é responsável pela escola núcleo e por mais quatro outras escolas de menor porte, dentre elas a EM2. A escola também é atendida por uma superintendente. Além destas funcionárias, dois toyoteiros prestam serviço à escola, realizando o transporte dos estudantes e das professoras.

A EM2 funciona apenas no turno da manhã e atende a 40 (quarenta) estudantes em 2 (duas) turmas multisseriadas³³. A escola possui 7 (sete) cômodos distribuídos da seguinte maneira: 2 (duas) salas de aula; 2 (dois) banheiros; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) dispensa; e 1 (um) pátio. Todos os cômodos estão bem conservados e os estudantes estão bem acomodados nas salas de aula. Mesmo assim, a escola está passando por uma reforma de ampliação e estão sendo construídos mais dois cômodos. Em um deles irá funcionar a secretaria e no outro funcionará o refeitório.

O abastecimento de água é feito através de carros pipa que abastecem a cisterna da escola. Por se tratar de uma região muito seca, a merendeira nos relata que “já tivemos muita falta de água aqui. da última vez que faltou água eu e a outra merendeira pagamos do nosso bolso a água para fazer a merenda. O que não pode é deixar as crianças sem comer”. Em todos os momentos, tanto esta merendeira quanto a servente que a ajuda, reiteraram a necessidade de cuidar bem da alimentação e dos espaços da escola. Quanto à energia elétrica, ela é fornecida normalmente e o tratamento do esgoto é feito por meio da fossa sanitária.

A escola conta com mobiliário conservado e não faltam bancas para os estudantes nem para as professoras. Há 1 (um) aparelho de som e 1 (um) aparelho de TV, mas não há aparelho de DVD, que quando necessário, é providenciado pelas professoras junto à própria comunidade. A escola possui 5 (cinco) computadores, porém ainda não estão em uso, pois aguardam a instalação de programas.

Da mesma forma que ocorreu na EM1, a fundação desta escola tem data anterior ao ano de sua municipalização. Ao conversarmos com as professoras perguntando sobre a história da escola, elas nos indicaram a merendeira para nos contar melhor a história da escola, pois ela é moradora da comunidade e há muitos anos trabalha na escola.

³³ **Turma 1:** Multisseriada – Infantil I e II, atendendo a 12 estudantes; e **Turma 2:** Multisseriada – 1º ao 5º ano, atendendo a 28 estudantes.

O contato com a merendeira nos rendeu uma boa conversa e ricas informações. A merendeira está há 12 (doze) anos na escola e ocupa o cargo que passou de sua avó para sua mãe e agora é exercido por ela. Ela relata que cursou o Ensino Fundamental na EM2 e que viu como a escola foi melhorando ao longo dos anos, além de frisar a importância da escola para a comunidade, pois se trata de um espaço onde as crianças recebem educação, merenda, carinho e são bem cuidadas; para ela, a escola é a continuação da família.

A merendeira recorda das muitas professoras que passaram pela escola nesse período que ela está ali. Ao ser questionada se a escola já teve professoras da comunidade, ela diz:

No tempo da minha mãe tinha uma menina daqui que não tinha magistério, mas ela era professora aqui, acho que naquele tempo podia. Já veio professora que ficou morando aqui na comunidade, mas de uns tempos para cá as professoras vêm da cidade, também tem os carros que trazem elas e depois levam de volta (MERENDEIRA DA EM2).

A realidade descrita nos textos sobre Educação do Campo se revela nas palavras da merendeira, principalmente quanto ao perfil das professoras que ministravam aula nas escolas da área rural. Atualmente, observa-se que essas professoras podem até possuir a formação necessária para o exercício da função, mas não fincam raízes na comunidade, o que é retratado na fala da merendeira ao dizer que possui muitas amigas professoras que nesses 12 (doze) anos passaram pela escola.

Apesar de ter muitas lembranças da escola, a merendeira não sabe ao certo quanto tempo de fundação a escola tem, mas indica uma pessoa da comunidade para nos contar essa história, no caso, a filha do doador do terreno onde a escola funciona. Como anunciamos anteriormente, não vamos identificar as pessoas que nos cederam as entrevistas, para resguardar a identidade de todos que colaboraram com a pesquisa.

Aguardamos um pouco e logo a senhora chegou e foi muito solícita para ouvir nossas perguntas. Após explicarmos o que estávamos fazendo ali, pedimos para que ela nos contasse um pouco sobre a história da escola e da comunidade que vive ali. Ela nos deu riqueza de detalhes sobre a fundação da escola, que foi construída por seu pai em 1950 e que recebeu o nome de Escola Mínima Rural. Esta informação condiz com a nomenclatura adotada durante muitos anos para nomear as escolas rurais mantidas pelo Estado.

A senhora, que hoje está com 72 (setenta e dois) anos, estudou na escola e concluiu o Ensino Fundamental em 1954. Ao contar de suas principais recordações ela nos mostra que

a escola funcionava no salão, todas as turmas juntas e esse lugar onde a gente está agora era a casa da professora. Não tinha esse negócio de ir e

voltar todos os dias, ela ficava aqui, aqui era a casa da professora. Ela tinha uma régua, assim grande, quando ela ficava com raiva, batia a régua na mesa e todo mundo ficava com medo [...] Eu lembro que o terreno da escola era bem grande e a professora plantava milho, feijão. Ela vivia de verdade aqui (FILHA DO FUNDADOR DA EM2).

A rigidez com que a professora lidava com o ensino e com os estudantes era reflexo da concepção de educação adotada na época, em que a figura da professora era marcadamente tradicional e autoritária. As salas de aula multisseriadas e a necessidade de manter uma moradia para a professora também faziam parte da realidade da época.

A escola, segundo os relatos da senhora, era também o espaço de celebração das missas e de catequização dos estudantes. Como não havia igreja no local a escola era o espaço utilizado para realizar as ações e as festividades da igreja católica.

Ao ser questionada se a escola já havia parado de funcionar, elas nos respondeu dizendo que houve um período, porém curto, que a escola ficou abandonada e não tinha aula no local, não por falta de estudantes, mas por falta de professora. Ela relata que “nessa época as crianças estudaram no grupo escolar que era lá onde hoje é o posto de saúde. Lá funcionava a escola do município e aqui nessa era a escola do estado”. Ela nos esclarece ainda que, com o processo de municipalização das escolas rurais, apenas a EM2 foi mantida, mas passou a ser escola do município.

Quanto às atividades econômicas da região ela se recorda com saudosismo da época em que a região tinha inverno,

aqui as pessoas viviam do plantio de milho, de feijão. Depois da colheita do milho e do feijão tinha a safra do algodão. Meu pai comprava algodão, tinha semana de saírem duas carradas de algodão daqui. Era para fazer a lã, era o caroço para fazer a comida do gado. Era o farelo, a casca... Mas aí depois começou a história de aposentadoria, meu pai morreu em 71, mas eu dizia: “No ano que vem vai ter um dinheiro do governo para os agricultores”. A gente não acreditava, mas de fato em fevereiro de 72 os agricultores começaram a se aposentar. Além disso, o inverno foi fracassando, foram aparecendo os trabalhos de costura e de calçados. Aí, se acabou a agricultura (FILHA DO FUNDADOR DA EM2).

Essa fala retrata uma descrição muito diferente da paisagem que hoje predomina na região. Apesar de dizer que a qualidade de vida melhorou, pois as pessoas precisavam se deslocar a pé para lugares muito distantes e o trabalho era pesado, ela diz que a região viveu bons tempos de colheita e que a comunidade tinha mais tempo para conviver. Também

podemos comprovar o que observamos quanto ao trabalho relacionado à confecção de roupas, que foi ganhando espaço e hoje é a principal atividade econômica desenvolvida no distrito.

Passando à caracterização das professoras-colaboradoras da EM2, usamos a identificação de P3 e P4, dando sequência à nomenclatura adotada. A professora-colaboradora P3 tem 37 (trinta e sete) anos e reside na área urbana do município. Sua formação em nível médio se deu no curso de magistério. Em nível superior, se formou no ano de 2012 no curso de Pedagogia, por uma instituição de EAD. Há 17 (dezesete) anos é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está trabalhando na rede municipal em regime de contratação temporária há 5 (cinco) anos, todos eles em escolas situadas na área rural e há 3 (três) anos trabalha na EM2. Nesta escola ministra aulas para uma turma multisseriada, Infantil I e II, onde atende a 12 (doze) crianças. Trabalha no período da tarde em outra escola da rede municipal, no mesmo distrito.

A segunda professora, P4, tem 52 (cinquenta e dois) anos e também reside em área urbana. Possui formação em nível médio no curso de magistério e ingressou no curso de Pedagogia em uma instituição de ensino de EAD, mas, por motivos pessoais, teve que trancar o curso. É professora há 25 (vinte e cinco) anos. Nos últimos 4 (quatro) anos tem trabalhado em escolas da área rural, sendo os 2 (dois) último anos na EM2. Nesta escola ela tem uma turma multisseriada, 1º ao 5º ano, onde atende a 28 (vinte e oito) estudantes. A professora também trabalha em regime de contratação temporária. Também trabalha no período da tarde em outra escola da rede municipal, no mesmo distrito.

5.2.3 Caracterização da escola e das professoras do terceiro distrito

A escolha da terceira escola-campo de pesquisa também necessitou de um ajuste aos critérios propostos, pois percebemos que nesse distrito havia escolas nucleadas com mais estudantes matriculados que nas escolas núcleo. Então, obedecemos ao segundo critério escolhendo aquela que possuísse o maior quantitativo de estudantes matriculados e que não estivesse vinculada ao programa Escola Ativa. Assim, a EM3 é a escola do 3º distrito com a maior quantidade de estudantes matriculados e de turmas em funcionamento.

A escola selecionada está localizada no povoado de Gonçalves Ferreira, a 14 km da sede do município. O acesso se dá, inicialmente, pela via expressa que interliga os bairros do Salgado, Riachão e Rendeiras. Ao final da via, segue-se uma estrada de terra que dará acesso ao 3º distrito. Trata-se de uma região cercada por morros, com predominância de solo degradado, como podemos observar na FOTO VII.

FOTO VII – ACESSO AO 3º DISTRITO

Estrada que dá acesso ao 3º Distrito
Foto: Denise Torres

Para além das formações rochosas, há a presença de fortes indícios de desmatamento e a vegetação que ainda restou é bastante seca. As principais atividades econômicas desenvolvidas na região são a criação de gado bovino e caprino e a confecção de produtos têxteis, sobretudo, através do trabalho nas facções domésticas. Segundo relatos dos moradores do povoado, muitas pessoas deslocam-se todos os dias para trabalhar na sede, principalmente no comércio, além disso, na comunidade há a presença de muitos idosos que têm como fonte de renda a aposentadoria.

O povoado se concentra ao redor da praça da igreja (ver FOTO VIII), as ruas são calçadas e há sinalização de trânsito em todo o seu entorno. A praça abriga bancos e árvores que proporcionam a todos um lugar agradável para conversar. Apesar de haver uma grande quantidade de lixo ao longo da estrada de acesso ao povoado, ao chegar lá suas ruas estão limpas e bem cuidadas, o mesmo acontece com a praça e com os equipamentos de lazer que nela foram instalados.

FOTO VIII – PRAÇA DA IGREJA NO POVOADO DE GONÇALVES FERREIRA

Centro do povoado de Gonçalves Ferreira
Foto: Denise Torres

Próximo dali, na entrada do povoado, está localizada a EM3 (ver FOTO IX), em um terreno amplo e com um pátio grande à sua frente. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, e atende a 79 (setenta e nove) estudantes, distribuídos em 4 (quatro) turmas³⁴. Nesta escola são ofertados os anos iniciais do Ensino Fundamental, já a Educação Infantil é ofertada em outra escola da rede municipal que também funciona no povoado.

A EM3 é uma escola nucleada e a maior escola em número de alunos matriculados no 3º distrito, levando em consideração apenas as escolas que não adotam o programa Escola Ativa. Ela conta com um quadro de 6 (seis) funcionárias: 2 (duas) professoras; 1 (uma) merendeira; 1 (uma) servente; 1 (uma) gestora; 1 (uma) supervisora. Por se tratar de uma nucleação, a equipe gestora administra a EM3 além de quatro outras escolas. Há a presença de 2 (dois) monitores que desenvolvem atividades do programa Mais Educação, mas eles não fazem parte do quadro permanente de funcionários da escola.

³⁴ **Turma 1:** Seriada – 1º ano, atende a 17 (dezessete) estudantes, no turno da manhã; **Turma 2:** Multiseriada – 2º e 3º ano, atende a 22 (vinte e dois) estudantes, no turno da manhã; **Turma 3:** Seriada – 4º ano, atende a 19 (dezenove) estudantes, no turno da tarde; **Turma 4:** Seriada – 5º ano, atende a 21 (vinte e um) estudantes, no turno da tarde.

FOTO IX – EM3



Fachada da EM3
Foto: Denise Torres

A escola possui 7 (sete) cômodos: 2 (duas) salas de aula; 1 (uma) sala de arquivos; 2 (dois) banheiros; 1 (uma) cozinha, e 1 (um) pátio. As salas de aula são amplas, bem ventiladas e bem iluminadas. Há bancas para todos os estudantes e também para as professoras. Não há refeitório e os estudantes merendam na sala ou no pátio. A escola possui aparelho de TV e de DVD, possui também uma biblioteca móvel. Os ambientes encontram-se em bom estado e o mobiliário também. A energia elétrica é fornecida normalmente, já o abastecimento de água se dá por meio de carros pipa. O tratamento de esgoto é feito através de uma fossa sanitária.

Na busca de conhecer a história da fundação da escola, perguntamos às professoras onde poderíamos encontrar estas informações; elas buscaram o Projeto Político-pedagógico da escola e nos mostraram que nele consta uma breve caracterização da estrutura física da escola, além de um pequeno texto que fala da importância dela para a comunidade. Todavia esse documento não fazia nenhuma referência ao tempo fundação da escola. Então as professoras assinalaram que se tem alguém que conhece a história da escola essa pessoa é a merendeira, que mora na comunidade e está na escola há bastante tempo.

A merendeira se colocou à disposição e realizamos a entrevista com ela no mesmo dia. Iniciamos a nossa conversa perguntando sobre a relação dela com a EM3, queríamos saber se ela só trabalhava lá ou se também já havia estudando na escola. Então, ela nos respondeu da seguinte forma:

Eu trabalho aqui há 11 anos, mas eu já conheço essa escola há muito tempo, eu estudei aqui, fiz o primário aqui nessa escola. As escolas daqui são muito

antigas, viu. Só para você ter uma ideia, a antiga merendeira daqui foi minha mãe. Ela tem 68 anos e quando ela era criança estudou aqui. Então, essa escola já tem um tempinho, não é (MERENDEIRA DA EM3).

Os relatos da merendeira confirmam que a escola está na comunidade há muito tempo e que o processo de municipalização das escolas rurais fez com que houvesse um refundação dessas escolas, mas não há indícios de preservação desse passado. Um fato curioso a ser destacado é que as professoras não tinham conhecimento desse passado da escola e o momento de entrevista com a merendeira se tornou um evento. Em pouco tempo a sala estava repleta e todos ouviam os relatos dela; detalhes de como era a escola, de quais as principais reformas pelas quais ela passou, da dinâmica das aulas, chamaram a atenção de todos.

Em certa altura da conversa, ela nos diz que sua mãe poderia contar mais detalhes, mas infelizmente ela havia saído. Perguntamos da possibilidade de marcar outro dia para falar com ela, mas prontamente ela se ofereceu para chamar um morador antigo da comunidade, que também poderia nos contar um pouco da história da escola. Assim, em poucos minutos ela voltou com um senhor alto e sorridente, que ouviu com atenção as informações que dávamos sobre nossa visita à escola e sobre o objetivo da conversa que queríamos ter com ele. A única objeção se deu quanto à gravação do áudio da entrevista, pois ele contou que já havia perdido a autoria de muitas músicas compostas por ele e se ele decidisse cantar na entrevista não iria correr esse risco. Mesmo assim ele concordou em responder algumas perguntas que foram acordadas antes de iniciarmos a gravação.

De fato a entrevista foi um marco na história de todos que estavam ali naquela sala, enquanto algumas crianças brincavam no pátio, as professoras, a merendeira e a servente, além de nós e de alguns estudantes, ouvíamos atentamente aquela bela história.

Hoje com 70 anos, ele se recorda que quando estudou na escola tinha cerca de 18 anos e que a escola conserva até hoje a mesma estrutura daquele tempo, as duas salas de aula, o alpendre e a cozinha. Ele enfatiza que naquele tempo essa escola era chamada de grupo escolar e que ela pertencia ao Estado, mas ele não se recorda do tempo que ocorreu a transição para o município. Ele se recorda das festividades que eram realizadas na escola dizendo:

O São João a gente fazia aqui. A gente tinha os instrumentos, sanfona, pandeiro, zabumba, e eu era cantor na época. Até hoje eu ainda canto, graças a Deus. A gente fazia as festinhas das crianças, a gente vinha cantar. Estudei aqui também. Tinha uma professora que era filha do prefeito de Riacho das Almas, tinha também um professor que era do Recife, mas ele era filho de um fazendeiro muito rico daqui. Você sabia que eu sempre estudei à noite?

Essa escola funcionava à noite. Primeiro eu estudei no outro grupo, aquele que hoje é a escola de crianças. Depois eu vim para esse, mas eu nunca terminava o ano, tinha que trabalhar, ou então viajava (MORADOR DA COMUNIDADE).

Ele nos permitiu gravar esse pequeno trecho da conversa. Mesmo sendo um curto relato, ele nos dá detalhes da dinâmica do funcionamento da escola, contando como a escola era também o espaço de realizar as festividades da comunidade. Outro destaque importante é a vivência na Educação de Jovens e Adultos em seus primeiros momentos, relatando ainda as dificuldades de frequentar as aulas e concluir o ano letivo, devido à necessidade de trabalhar.

Esse relato nos ajuda a compreender como se construíram os índices de fracasso e de abandono escolar dos estudantes dessas escolas, índices estes que, durante muito tempo, justificaram a falta de investimentos nessas escolas e na educação ofertada.

Atendemos ao pedido do senhor para que desligássemos o gravador e a conversa se seguiu, cheia de histórias das suas viagens pelo Brasil e de suas canções. O morador relata em algumas de suas músicas o amor pelo povoado de Gonçalves Ferreira e conta como foi difícil passar alguns anos viajando e trabalhando em outros estados. O motivo de tanto amor pelo lugar é uma questão de raízes, diz ele, é saber de onde você vem e quem você é.

Sobre a importância da escola para a comunidade, ele nos diz que é muito bom que as crianças possam estudar lá onde elas vivem, perto de tudo e de todo mundo. Terminamos a entrevista emocionados/as, tanto com a canção que ele fez para exaltar as qualidades do lugar, quanto por sua forma sincera e cheia de emoção em dizer que em nenhum lugar do mundo ele se sentiu tão feliz quanto ali.

Ao final da entrevista as duas professoras, que lecionam na escola há 5 (cinco) anos, nos agradeceram por ter proporcionado a elas conhecer um pouco da história daquela escola e da comunidade. Elas relatam ainda que desconheciam o tempo de fundação da escola, bem como a existência do processo de municipalização das escolas rurais.

Essas professoras trabalham na escola nos dois turnos, assim cada uma assume uma turma em cada horário. A primeira professora entrevistada foi identificada como P5. Ela tem 43 (quarenta e três) anos e reside na área urbana. Possui formação em nível médio no antigo magistério e desde 1992 concluiu a graduação em Matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim - FABEJA. Há 18 (dezoito) anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 10 (dez) destes anos em escolas da área rural do município, sob regime de contratação temporária. Desde 2007 leciona na EM3, pela manhã tem uma turma

multisseriada de 2º e 3º ano, onde atende a 22 (vinte e dois) estudantes. No período da tarde leciona em uma turma do 5º ano, atendendo a 21 (vinte e um) estudantes.

A segunda professora, P6, tem 40 (quarenta) anos e também reside na área urbana. Sua formação inicial é magistério e em 2009 concluiu a graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA. Do total de 10 (dez) anos de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 8 (oito) anos foram em escolas da área rural e na EM3 já somam-se 5 (cinco) anos. Vale pontuar que ela também é contratada temporariamente. Na EM3 leciona em dois turnos, pela manhã possui uma turma de 1º ano com 17 (dezessete) estudantes e, à tarde, tem uma turma de 4º anos com 19 (dezenove) estudantes.

5.2.4 Caracterização da escola e das professoras do quarto distrito

A terceira escola-campo de pesquisa está situada no 4º distrito, no povoado de Xique-xique, distante 8 km da sede. O acesso se dá inicialmente pelo bairro Boa Vista II, mais precisamente pela estrada de terra que se inicia ao lado do SESI Caruaru. Trata-se de uma região de planícies com presença de depressões pouco acentuadas. A vegetação predominante é a caatinga, que em alguns lugares ganha contornos diferenciados devido à presença de pasto e de plantio de mandioca (ver FOTO X).

FOTO X – ACESSO AO 4º DISTRITO



Estrada de acesso ao 4º Distrito
Foto: Denise Torres

A localização do 4º Distrito, o mais próximo à sede, tem feito com que a região se torne alvo da especulação imobiliária, o que faz com que a paisagem venha sendo modificada nos últimos anos com a construção de casas, de conjuntos residenciais e de condomínios na região. Esse fator nos revela claramente as diferenças *intracampo*, anteriormente assinaladas por Silva e Silva (2012), e retratadas na FOTO XI e na FOTO XII.

FOTO XI – CONJUNTO RESIDENCIAL SITUADO NO 4º DISTRITO



Conjunto residencial já habitado ao fundo e, à direita, canteiro de obras da nova etapa do empreendimento

FOTO XII – CASA NA COMUNIDADE DE XIQUE-XIQUE



Modelo de casa típica da região

Fotos: Denise Torres

Trata-se de uma comunidade com grande número de pessoas idosas, em que o ritmo de vida confere à paisagem uma sensação de tranquilidade. Segundo os moradores, esta é uma comunidade pacata, mas há relatos de assaltos na estrada, principalmente à noite, quando as pessoas voltam de seus trabalhos para casa. As atividades econômicas da região são a criação de gado bovino e, em raros casos, a plantação de mandioca. Grande parte das pessoas se desloca para trabalhar na sede, principalmente em atividades relacionadas ao comércio e à confecção de produtos têxteis.

É nesse cenário que se localiza a EM4 (ver FOTO XIII), a maior escola núcleo do 4º distrito, com 84 (oitenta e quatro) estudantes matriculados. A escola funciona em dois turnos,

manhã e tarde, com 4 (quatro) turmas³⁵ que ofertam a Educação Infantil I e II e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A EM4 conta com um quadro de 8 (oito) funcionários/as, assim distribuídos: 2 (duas) professoras; 1 (uma) merendeira; 1 (uma) servente; 1 (uma) auxiliar de secretaria; 1 (uma) gestora; e 2 (duas) supervisoras.

FOTO XIII – EM4



Fachada da EM4
Foto: Denise Torres

Além destas funcionárias, a escola é atendida por uma superintendente e a equipe gestora tem à disposição um toyoteiro, que faz o transporte da equipe entre as escolas desta nucleação. Quanto ao transporte das professoras e dos estudantes, esse se dá por meio de ônibus. As professoras recebem o vale transporte do servidor, que custa a metade do valor de uma passagem comum; da mesma forma os estudantes que precisam de transporte recebem o vale estudantil, custeados pela prefeitura do município.

Quanto à estrutura física da escola, esta se encontra dividida em 7 (sete) cômodos, organizados da seguinte forma: 3 (três) salas de aula; 2 (dois) banheiros; 1 (uma) secretaria/sala de professores; 1 (uma) cozinha. Como a escola não possui refeitório os estudantes merendam na sala de aula e como não há pátio as crianças recreiam nos fundos da escola, em um tipo de quintal. A energia elétrica é fornecida normalmente, o abastecimento de água é feito através de carros pipa e o esgoto é tratado através de fossa sanitária.

³⁵ **Turma 1:** Multisseriada – Infantil I e II, atende a 24 (vinte e quatro) estudantes no turno da manhã; **Turma 2:** Multisseriada – 1º e 2º ano, atende a 20 (vinte) estudantes no turno da manhã; **Turma 3:** Seriada – 5º ano, atende a 18 (dezoito) estudantes no turno da tarde; **Turma 4:** Multisseriada – 3º e 4º ano, atende a 22 (vinte e dois) estudantes no turno da tarde.

No que diz respeito ao mobiliário da escola, este se encontra em estado conservado. Há bancas para todos os estudantes e também para as professoras. As salas possuem estantes para acomodar os livros didáticos. Há um aparelho de TV para uso das professoras, mas não há aparelho de DVD, que quando necessário, as professoras providenciam. A escola possui 5 (cinco) computadores, que aguardam a instalação de programas e o treinamento das professoras para serem utilizados.

Para conhecermos a história de fundação da escola, as professoras indicaram a merendeira, que é moradora da comunidade e filha do fundador da escola. Ao pedirmos para falar com ela, descobrimos que a mesma encontrava-se de licença médica e estava afastada da escola, o que não impediu nosso contato, uma vez que sua residência fica a poucos metros de lá. Fomos levados até a casa da merendeira por um estudante e ela prontamente nos recebeu e nos ouviu atentamente.

Ela nos conta que a escola tem 50 (cinquenta) anos de fundação e foi construída por seus pai, porque

Como não tinha escola na região e meu pai não queria que eu saísse daqui para estudar fora. Naquele tempo os pais eram muito rigorosos. Então ele disse: “Minha filha eu vou doar o chão para construírem uma escola”, por sinal ele também trabalhou na construção, ele era pedreiro também aí ele ajudou a levantar a escola. Ele pensou em mim, em primeiro lugar na filha dele, para que eu não precisasse sair daqui. Mas para você ter uma ideia para construir essa escola todo mundo ajudou. Muita gente trabalhava o dia inteiro e a noite vinha para cá ajudar. Meu pai colocou uma instalação e naquele tempo era no motor, não tinha luz elétrica, mas era uma festa. Quando terminaram de construir teve uma inauguração. A missa também era rezada lá, porque meu pai ainda não tinha doado o terreno da igreja. As duas salas que você vê hoje eram uma sala única, um salão e a missa e as novenas eram rezadas lá. Muito tempo depois teve uma reforma, aí passaram uma parede para dividir as salas, mas foi quando começaram a dividir as séries, porque antigamente estudava todo mundo junto (MERENDEIRA DA EM4).

Nesse sentido, a fundação da escola está ligada à necessidade de educar as crianças no local onde elas vivem, principalmente por conta da dificuldade de deslocamento e dos padrões sociais da época. Vale salientar que é notável o reconhecimento da importância da educação escolar para esses sujeitos, levando-os a construir com suas próprias mãos uma escola na comunidade. As características da estrutura das salas multisseriadas são reforçadas, mostrando como eram ministradas as aulas para essas crianças.

A merendeira nos conta que estudou na escola e cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental. Há 28 (vinte e oito) anos ocupa o cargo que foi de sua mãe e durante 19 (dezenove) anos morou nos cômodos onde hoje funcionam a secretaria, uma sala de aula e a

cozinha. Sua filha foi criada ali e estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental nesta escola. Ela fala com emoção que a escola é parte de sua vida e que cuida da escola como se estivesse cuidando da própria casa.

Ao ser questionada sobre a importância da escola para a comunidade, ela responde que todos na escola cuidam com muito cuidado das crianças e isso faz com que a comunidade apoie as ações da escola. A escola nunca parou de funcionar e sempre recebe crianças de outras comunidades, segundo ela, porque todos querem que seus filhos sejam bem cuidados e estudem numa escola bem cuidada também.

Ela ressalta o papel das professoras para esse sucesso da escola, pois elas educam as crianças para cuidarem da escola e do material que eles usam lá, ressaltando que tudo aquilo é deles e que eles devem cuidar. Ela enfatiza que todos ali já conhecem a forma das professoras trabalharem e confiam seus filhos a elas, por isso é uma responsabilidade de todos fazer com que essas crianças se sintam bem.

Diante desse relato, é pertinente adiantarmos um dos aspectos da caracterização das professoras-colaboradoras da EM3, pois dentre as professoras selecionadas elas são as que estão há mais tempo na mesma escola. A professora P7 está há 8 (oito) anos lecionando nessa escola e a professora P8 há 10 (dez) anos, o que provavelmente veio a contribuir para esse entrosamento com a comunidade citado pela merendeira.

Passando à caracterização das professoras, iniciamos por P7, que é uma professora de 30 (trinta) anos, residente na área urbana do município. Em nível médio possui formação no curso de magistério e em nível superior é graduada em Matemática pela FABEJA desde 2009. Há 10 (dez) anos exerce a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre eles 8 (oito) anos na EM3, conforme pontuamos anteriormente. Foi efetivada por concurso no ano de 2006. Trabalha na escola nos turnos da manhã, com uma turma multisseriada de 1º e 2º ano, atendendo a 20 (vinte) estudantes, e à tarde, com uma turma multisseriada de 3º e 4º ano, com 22 (vinte e dois) estudantes.

A segunda professora recebeu a identificação de P8. Ela tem 48 (quarenta e oito) anos e também reside em área urbana. Possui formação inicial no curso de magistério e está cursando Pedagogia numa instituição de ensino superior na modalidade de EAD. Atua como docente há 18 (dezoito) anos, dos quais 10 (dez) anos foram em escolas da área rural, no caso, em uma única escola, a EM3. Trabalha em regime de contratação temporária, em dois turnos. Pela manhã possui uma turma multisseriada de Infantil I e II, na qual leciona para 24 (vinte e quatro) crianças, e à tarde tem uma turma seriada de 5º ano, atendendo a 18 (dezoito) estudantes.

Diante da caracterização das escolas-campo e das professoras-colaboradoras selecionadas para esta pesquisa podemos pontuar algumas questões. No que diz respeito às escolas-campo e à sua localização, pontuamos que o 1º distrito é o que possui mais água, principalmente no que diz respeito às reservas naturais. A tendência à produção agrícola desse distrito é fortalecida por suas condições favoráveis de clima e de composição do solo. Também se soma a estas atividades o turismo rural.

O 2º distrito é o mais distante da sede e é também o que atende menos estudantes. Esse fato se deve, possivelmente, à sua proximidade com outros municípios, possibilitando que os estudantes sejam matriculados em escolas que não são da rede municipal de Caruaru. Outro fato peculiar ao 2º distrito diz respeito à atividade econômica de produção de vestuário, com forte presença das facções familiares, atividade esta amplamente desenvolvida na região.

O 3º distrito chama atenção pela degradação do solo e da vegetação. A deterioração dos recursos naturais confere à região características de abandono do meio ambiente. Quanto à economia, novamente predominam as atividades relacionadas à produção de vestuário, bem como o abandono temporário da área rural, para desempenhar atividades de trabalho na sede.

Por fim, o 4º distrito nos revela dois movimentos importantes. O primeiro deles é o abandono temporário da área rural, semelhante ao que ocorre no 3º distrito, mas também revela a chegada de outros sujeitos para compor a dinâmica da região. Assim, a construção de conjuntos residenciais e de condomínios evidencia a migração às avessas e acentua a diferença *intracampo*.

Um dado comum a todas as escolas é o papel exercido pelas merendeiras nas escolas, uma vez que elas representam a comunidade dentro da escola e são apontadas como pessoas legítimas para contar a história dessas escolas. Com a exceção de uma escola, a EM1, todas as merendeiras possuíam o conhecimento sobre a dinâmica, a história e as vivências que ocorreram e ocorrem nas escolas. Elas são a voz da comunidade dentro da escola. É pertinente destacar que elas ocupam o cargo deixado por suas mães, e em um dos casos, pela avó.

Quanto às professoras-colaboradoras, sintetizamos os dados coletados na caracterização (ver em ANEXO VII) e a partir deles pontuamos algumas questões. Nesse sentido, observamos que se trata de professoras experientes que lecionam há 10 (dez) ou mais, atendendo aos pressupostos elencados por Tardif (2008). Todas as professoras selecionadas residem na sede do município, o que possivelmente pode limitar sua relação com a comunidade ao tempo que está ministrando as aulas.

A grande maioria das professoras, 8 (oito), trabalha em regime de contrato temporário, como já havíamos assinalado na caracterização dos professores/as da rede. Esse fato nos leva

a pensar que condições essas professoras têm para exercer a docência, uma vez que estão à margem das políticas de valorização profissional. Além disso, 6 (seis) professoras trabalham os dois turnos em escolas do município e destas, apenas 1 (uma) é concursada; as demais trabalham em regime de contratação temporária, contratos esses de até 10 (dez) anos.

Quanto à formação dessas professoras, o magistério é a formação inicial de todas elas. Já no que diz respeito ao ensino superior, a modalidade de EAD se apresenta de forma considerável na formação dessas professoras. A graduação se dá predominantemente no curso de Pedagogia, com duas exceções, que são professoras licenciadas em Matemática.

Por fim, no que diz respeito ao tempo de atuação em escolas da área rural, todas estão atuando há mais de 4 (quatro) anos. A grande maioria, 7 (sete) delas, atualmente só trabalha em escolas da área rural, mas todas iniciaram a docência em escolas da área urbana. Esses dados apontam para um possível desejo de fixar-se nestas áreas, mesmo que apenas temporariamente, ou seja, pelo período em que ministram suas aulas.

Diante da caracterização dos lugares e dos sujeitos que nos forneceram o material para ser analisado, passaremos agora à seção que traz os dados analisados, os quais nos possibilitaram apresentar uma resposta para o objeto desta pesquisa.

5.3 Perspectivas teóricas de Avaliação da Aprendizagem das professoras de escolas situadas nas áreas rurais

Como tratamos desde o início deste texto, a necessidade de compreender as concepções de Avaliação da Aprendizagem dessas professoras que atuam em escolas situadas na área rural partiu do pressuposto de que a legislação vigente para a Educação do Campo dá indicativos de uma mudança na forma de conceber a prática docente, logo também, a prática avaliativa.

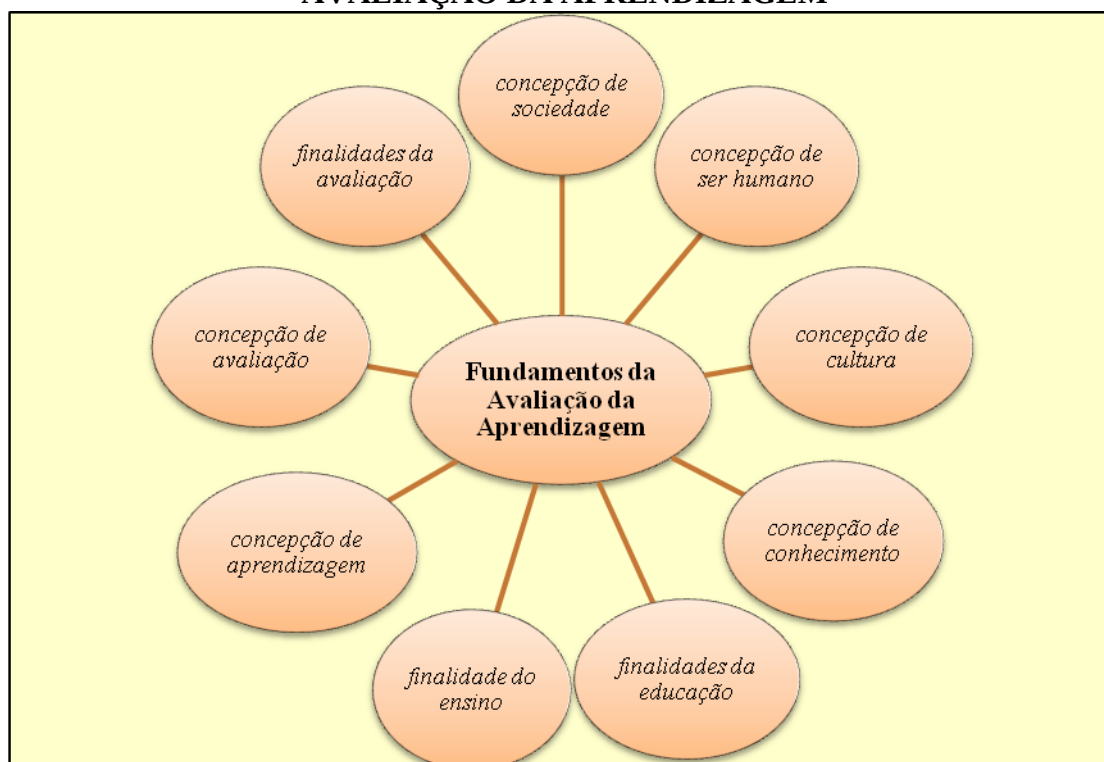
Nesse sentido, ao longo desta dissertação pontuamos recorrentemente os aspectos do trato específico e diferenciado, requeridos nas lutas dos movimentos sociais camponeses e recentemente conquistados e garantidos pela legislação da Educação do Campo. Tendo em vista estes direcionamentos, bem como a pertinência da Avaliação da Aprendizagem enquanto mecanismo de acompanhamento e de regulação das propostas educacionais ofertadas, buscamos compreender os direcionamentos apontados pelas concepções de avaliação adotadas pelas professoras-colaboradoras da pesquisa, que, por sua vez, trabalham com uma realidade específica e diferenciada: a área rural do município de Caruaru.

Nas subseções a seguir traremos a análise das entrevistas apresentadas por estas professoras. A título de organização, trouxemos em cada subseção a análise de um eixo que compõe as perspectivas teóricas de avaliação. Assim, o primeiro eixo tratou dos **Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem**. O segundo eixo apresenta o **Planejamento da Avaliação**. E, por fim, o terceiro eixo tratou da **Prática Avaliativa**.

5.3.1 Os Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem

Como explicitamos no capítulo que tratou da Avaliação da Aprendizagem, o eixo dos fundamentos nos proporcionou a compreensão das formas de organizar e sistematizar os processos avaliativos. Conforme podemos observar na Figura IV, nas entrevistas analisadas identificamos no eixo dos fundamentos os seguintes estruturantes: **concepção de sociedade**; **concepção de ser humano**; **concepção de cultura**; **concepção de conhecimento**; **finalidades da educação**; **finalidade do ensino**; **concepção de aprendizagem**; **concepção de avaliação**; e **finalidades da avaliação**.

FIGURA IV - ELEMENTOS QUE COMPÕEM OS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



• Conceção de Sociedade

No que diz respeito à **concepção de sociedade** identificamos que há uma tendência predominante para a distinção valorativa entre o território urbano e o rural, de forma que essa distinção sustenta uma **concepção de sociedade elitista e segregadora**, que inferioriza e nega as formas de organização social dos povos que habitam esses territórios. Nesse sentido, de acordo com os dados coletados, na **concepção de sociedade** apresentada por estas professoras, as formas de organização social campesinas são compreendidas como atrasadas e desprovidas das condições que garantem o *status* legítimo e hegemônico das sociedades urbanas.

Desta forma, podemos identificar que ocorre uma supervalorização das características de organização social urbana em detrimento dos modos de vida e das formas de organização social presentes nas áreas rurais, fazendo com que as comparações feitas pelas professoras tomem sempre como modelo o *ethos* urbano. Este dado ganha materialidade quando P4 afirma que “eles se veem aqui numa zona rural, mas, numa zona rural desenvolvida. Eles trabalham com jeans, costuram em casa, outros vão para Toritama, porque fica aqui pertinho”.

Este aspecto de associação do território ao atraso pode também ser percebido quando perguntamos à P3 se as questões relacionadas à organização social da comunidade eram percebidas dentro da EM2 e ela nos diz que

Essa comunidade aqui é uma comunidade de poder aquisitivo bom, tem de tudo aqui, tem até internet. Eles têm um padrão social muito bom, a criança daqui não sofre os que outras crianças sofrem. Aqui nós não temos crianças que passam fome, aqui nós não temos crianças que passam necessidades, aqui nós não temos pais que têm três ou quatro filhos. A maioria são filhos únicos, com poucas exceções. A comunidade é muito consciente, é uma comunidade que tem estudo. Aqui a gente não tem pessoas que sejam 100% analfabetos. As pessoas têm estudo, não estudo suficiente, como uma faculdade ou terminar um segundo grau, mas todos eles têm estudo, são letrados (P3).

Mesmo exaltando positivamente a forma de organização socioeconômica da comunidade, a comparação realizada pela professora é feita com base na sua concepção de comunidade rural, atribuindo a este território uma série de características negativas, como por exemplo, falta de acesso à tecnologia, miséria, falta de controle da natalidade e o analfabetismo. Nesses termos, essa concepção sociedade apresentada pelas professoras nega a complementaridade campo-cidade/rural-urbano, evidenciando, como nos aponta Wanderley

(2010), uma relação verticalizada de dependência, em que a cidade ensina ao campo como ser sua extensão, à sua imagem e semelhança.

Na fala de P7, ressaltamos mais uma característica desta **concepção de sociedade** que nega o rural. Ao indagarmos a professora sobre a importância da escola para a comunidade, ela nos responde dizendo: “eu percebo que eles não querem mais viver da agricultura. Meus alunos dizem que querem ser policiais, professoras, eles não querem viver da agricultura” (P7).

A vinculação do território rural ao desprestígio social revela que estas professoras ainda cultivam uma **concepção de sociedade elitista e segregadora**, que tem suas bases fincadas em nosso passado colonial, revelando-se uma concepção contemporânea na manutenção da classificação, da hierarquização e da estratificação social, mantidas pelos processos de *racialização* e *racionalização*, sobretudo do trabalho. E nessa hierarquização, as atividades econômicas ligadas aos modos de vida rural são designadas como inferiores, elementares.

Para este modelo de sociedade, não há um *continuum* rural-urbano, mas sim um abismo ou um fosso, de forma que os sujeitos do campo serão aqueles que “têm a mente mais aberta, porque na zona rural eles não vivem indo para a cidade, só veem certas coisas pela televisão, não é a realidade deles” (P2). O rural é visto como o não-lugar, que não é retratado na televisão, ou ainda, como o lugar que produz formas de organização social elementares e lá estão os sujeitos de “mente mais aberta”, o lugar em que estão aqueles/as que mais necessitam do processo de humanização. Em posturas como esta são revelados os mecanismos mais perversos da *colonialidade do poder*, que impõe o modelo urbano como único e o legitima através de diversos mecanismos de comunicação, dentre eles, os meios de comunicação de massa.

Diante do exposto, identificamos que as professoras concebem o campo como o lugar do atraso, desconsiderando as formas *outras* de organização social que não se aproximam do modelo de desenvolvimento considerado válido. A negação de um dado lugar ou de uma dada narrativa não é por nós compreendida como natural. Da mesma forma, a negação do rural e a exacerbação do urbano nada mais é que a vivificação de processos coloniais de negação de lugares e narrativas não hegemônicas. Nesse sentido, Mignolo (2002, p. 67) nos diz que

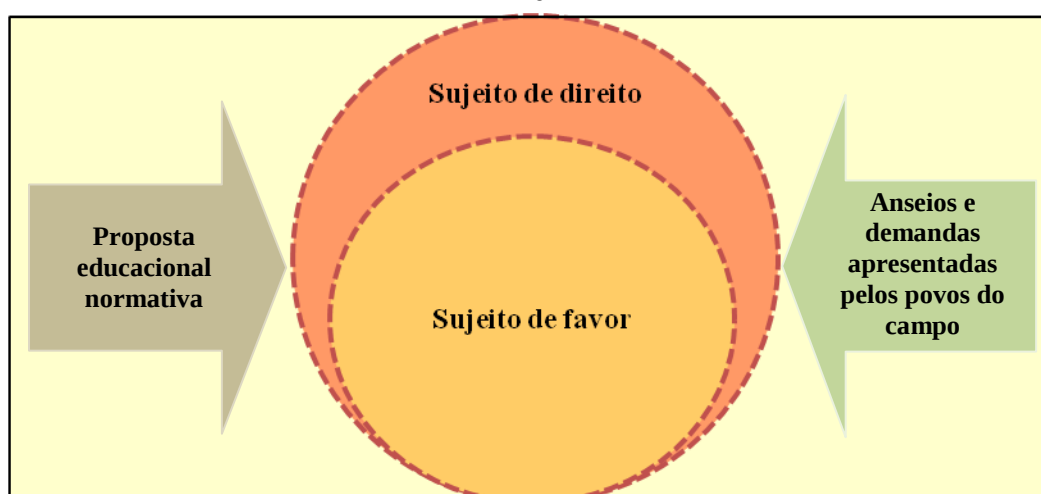
o que determina a particularidade do lugar não é a natureza senão sua história e sua localização no mundo moderno/colonial; por esta razão ele depende da importância dos discursos hegemônicos – que outorgam os privilégios – o tenha outorgado ao tempo e a história.

Por esse motivo, a exacerbação das características de urbanidade presentes no campo é ressaltada, fortalecendo a ação da *colonialidade do poder*, que dita quais são os parâmetros de desenvolvimento e promove a hierarquização dos sujeitos com base na assimilação e na reprodução das particularidades desses parâmetros.

- **Concepção de Ser Humano**

Nas falas das professoras identificamos também a **concepção de ser humano** que elas atribuem aos seus estudantes e, por conseguinte, aos povos do campo. Como podemos observar na Figura V, os dados nos revelaram que suas **concepções de ser humano** não são fixas, mas sim fluídas e se estabelecem nas fronteiras da tensão entre os anseios dos povos do campo e os anseios da proposta educacional vigente.

FIGURA V - CONCEPÇÕES DE SER HUMANO



Assim, as dimensões das **concepções de ser humano** apresentadas nas falas das professoras dão conta de dois aspectos principais: o **favor** e o **direito**. Estes aspectos irão influenciar e delinear as formas como os sujeitos que residem em áreas rurais são vistos e tratados pelas professoras das escolas situadas nessas áreas.

O primeiro aspecto, o **favor**, está diretamente atrelado à negação da *condição epistêmica*, uma vez que ao conceber o sujeito como não produtor de significados e conhecimentos válidos, são concedidos os favores/benefícios capazes de humanizá-los e garantir-lhes algum grau de participação na organização social. Essa negação do ser humano campestino vem à tona em falas como “as da cidade são crianças mais esclarecidas, já os da zona rural são crianças mais leigas. Aí a gente procura trazer informação para elas, que é para

que elas se modifiquem” (P2), e “você formar os alunos para o mundo, para a vida, para a sociedade, porque de casa eles não trazem quase nada” (P6). A escolarização torna-se então a instância que concede o favor da civilização.

Estes **sujeitos de favor** necessitam ser beneficiados, principalmente pelo processo de escolarização, porque “aquela criança da ‘urbana’ tem uma facilidade de aprender a mais que a da zona rural. Não é que eles não aprendam, mas é mais devagar, porque eles têm até uma mente mais descansada” (P2). Essa **concepção de ser humano de favor**, que não responde de forma satisfatória às expectativas de aprendizagem, está diretamente ligada aos processos de negação e silenciamento dos modos de vida e de conhecimentos produzidos por esses povos, revelando a atualidade das ideias de adestramento impostas brutalmente desde o início da colonização de nossas terras e, nas décadas de 1910 e 1920, também norteadoras do “ruralismo pedagógico”, pretendendo civilizar os povos do campo para elevá-los de nível social (FREITAS, 2011).

Nessas ideias se justifica, despretensiosamente, o papel da escolarização enquanto concessão de um benefício, de um favor, o que faz com que as professoras afirmem com veemência que estão “ajudando” esses sujeitos desprovidos de *condição epistêmica*, ou ainda, de condição humana, proporcionando-lhes a mutação, a evolução e a ocupação de um lugar na organização social. Portanto, “ao pensar assim os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado” (ARROYO, 2012, p. 59).

Logo, para essas professoras, suas atividades docentes carregam a essência desse favor prestado a estes sujeitos. Quando P2 diz “eu gosto muito de trabalhar na zona rural, a gente vê que são pessoas carentes e eu gosto de ajudar”, está se referindo à escolarização e à possibilidade de transformar essas “pessoas carentes” em pessoas escolarizadas.

Diante desses dados, é pertinente “considerar cómo la institución de la educación há contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28). Acrescemos ainda que, se tomarmos como referência as falas destas professoras e as políticas que sustentaram a oferta da Educação Rural Hegemônica, estas pessoas aptas não se situam geopoliticamente nas áreas rurais.

Na mesma direção, para P5 a escolarização é o caminho para o processo de inserção social dos sujeitos camponeses na sociedade, como podemos observar quando ela nos fala que “você ensinar e lá na frente você vê alguém que diz: ‘olha lá o pai de fulana, ele foi teu aluno

e hoje em dia ele é um homem'. Eu acho que isso é ser cidadão. É poder conviver na sociedade de forma tranquila'. A inferência que destacamos nessas ideias não questiona o papel da escola enquanto espaço de inserção social, mas sim que modelo/s de sociedade e de sujeito é/são adotado/s como válidos nessas escolas.

Indagamos, então, se ao dizer que os estudantes se tornam homens e mulheres que convivem de forma tranquila na sociedade, não seria o mesmo que tê-los ensinado a abandonar o campo e seus modos de vida? Essa indagação funda-se na **concepção de sociedade** apresentada por estas professoras, em que o rural é visto como o espaço do atraso, bem como em afirmações que julgam as crianças das áreas rurais como atrasadas, descansadas e carentes.

A ocupação de um lugar na organização social está condicionada ao processo de escolarização, processo esse que também irá delimitar as normas de convívio para a conquista da cidadania. Percebemos que neste aspecto reside a força/pressão exercida pelo Estado, que dissemina os padrões para a aquisição da tão “preciosa” cidadania, através da recorrente negação dos modos de vida desses povos, mantendo, continuamente, a representação do sujeito desprovido dos requisitos básicos para a execução de seu papel social.

Assim, a escolarização é apenas “uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes” (ARROYO, 2012, p. 123). Assim, sustenta-se a concepção de que este **sujeito de favor** é um sujeito carente, que carece dessa escolarização homogeneizante capaz de eliminar da sua formação as diferenças que o caracterizam.

Porém, as professoras nos revelam também que suas **concepções de ser humano** não são puras, pois também consideram as vozes desses sujeitos na luta contra a homogeneização, a luta pela diferença. É nesse sentido que as professoras revelam que concebem seus estudantes e os demais sujeitos da comunidade como **sujeitos de direito**.

Em falas como “eles dão valor à escola. Aqui eles não faltam e se faltarem eles avisam oito dias antes, pedem para justificar a falta. Para eles, justificar já é uma obrigação” (P4), bem como, “a escola para eles aqui é muito importante, é como se fosse em casa, eles se sentem em casa estando aqui. Eles estão lutando para que tenha o 6º ano aqui, já fizeram ofício e abaixo assinado, para ver se conseguem que a escola cresça” (P6). Percebemos que as professoras compreendem a participação desses sujeitos para além do processo de ensino-aprendizagem, revelando ainda que eles reconhecem e se apropriam da escola como bem coletivo.

No que diz respeito às distinções entre os estudantes oriundos das áreas urbanas e das áreas rurais, um aspecto se sobrepõe quando as professoras afirmam não haver diferença entre os estudantes que vivem em áreas urbanas ou rurais, reafirmando novamente a **concepção de sujeito de direito** e não mais sujeito que recebe o favor da escolarização.

Nesses termos, P7 afirma que “às vezes eu penso que seria até mais viável para mim uma escola próxima da minha casa, outras experiências de vida, outras realidades, mas para mim... eu acho que não tem diferença. São meus alunos e eu acredito que eles merecem ter uma aula de qualidade, um professor de qualidade”. Ocorre a superação da ideia que a escolarização elementar é o retrato da bondade e do favor dos docentes e do Estado para com esses povos, pois, concebidos como iguais em direitos, os estudantes camponeses tornam-se **sujeitos de direito** a uma escolarização de qualidade.

A fala de P8 também se inscreve nessa mesma concepção, ao relatar como se sente satisfeita em trabalhar na EM4; ela afirma o seguinte: “vê-los conseguindo ler e entender o que estão lendo, ou seja, entender o mundo em que vivem, eles saberem onde estão. Estão numa comunidade, são de uma comunidade rural, são filhos de agricultores, porém podem aprender, podem pensar, podem pesquisar, podem ser e existem”. A professora vê nos seus estudantes as condições necessárias para a superação da negação do território rural e das atividades econômicas desenvolvidas nele. Ela os vê como sujeitos da *desobediência epistêmica*, **sujeitos de direito**, que tensionam todos os limites da fronteira que homogeneizou sujeitos através da exacerbação da escolarização instrumental em detrimento da existência da diferença.

Nesse sentido é pertinente frisar que as **concepções de ser humano** apresentadas pelas professoras são também fruto da *diferença colonial*, pois, se por um lado concebem os sujeitos como *sujeitos de favor*, por outro lado consideram a legitimidade e o protagonismo de suas lutas enquanto *sujeitos de direito*.

Assim, de um lado está a pressão homogeneizante da *colonialidade do ser*, que considera apenas um modelo de ser humano, modelo este urbano e eurocêntrico, levando as professoras a considerarem os sujeitos do campo carentes desse modelo. No entanto, do outro lado, a *decolonialidade do ser* exerce também uma pressão na fronteira que divide o modelo padrão dos demais modelos, tensionando os limites dessa fronteira, de forma que as professoras considerem também esses sujeitos com uma forma própria de ser e de reivindicar mudanças nesse modelo estabelecido.

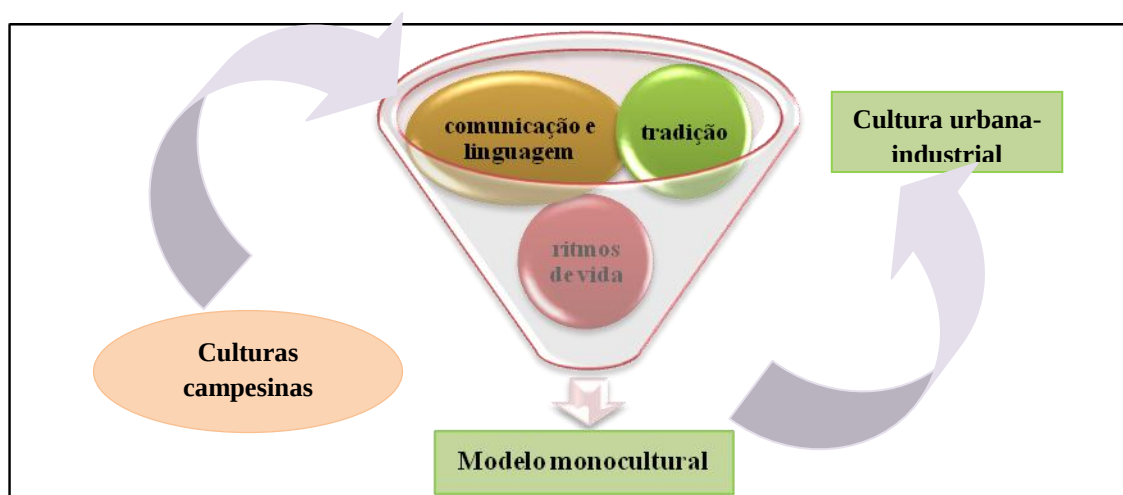
Sem nenhuma pretensão à quantificação dos dados é pertinente pontuar que não há uma concepção única, mas podemos notar que há indícios que nos levam a concluir que elas

concebem o ser humano campesino enquanto **sujeito de favor**, principalmente pela expressividade na quantidade de dados que apontam para esse caminho.

• Conceção de Cultura

O terceiro estruturante identificado na fala das professoras nos apontou os processos de homogeneização cultural, e nos revelou que suas **concepções de cultura** convergiam para uma matriz monocultural fincada num modelo urbano-industrial. Como podemos observar na Figura VI, a **concepção de cultura monocultural** apresentada pelas professoras é composta por três eixos: os **ritmos de vida**, a **tradição** e a **variação regional da língua**.

FIGURA VI - A HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL EM NOME DA SUPERAÇÃO DO ATRASO



No que diz respeito ao primeiro eixo, os **ritmos de vida**, ele encontra-se subdividido em dois tipos: o **comportamento** e as **formas de organização do espaço e do trabalho** no campo. O primeiro tipo, o **comportamento**, foi o menos recorrente, mas a relevância do dado não está na sua frequência, mas sim na direção que ele aponta. As atitudes relacionadas ao **comportamento** dos estudantes são consideradas como aspectos intrínsecos à cultura campesina e revelam o caráter domesticador da educação.

Nesse sentido, P2 relata que “a cultura deles é outra, apesar de que antes era uma realidade muito diferente, eles eram mais calmos, eles eram... Mas hoje está igual à urbana”. Mesmo afirmando haver uma distinção entre a cultura dos estudantes e a cultura urbana, P2 usa como referência para a comparação o modelo urbano e reforça a ideia que os estudantes das áreas rurais

tendem a se assemelharem ao modelo dominante, como enseja a *colonialidade do ser* ao propor modelos de conformação e de homogeneização das diferenças.

O segundo tipo, as **formas de organização do espaço e do trabalho** nas áreas rurais, também nos ajudou a compreender os **ritmos de vida**. Nesse sentido, as professoras nos revelam que as **formas de organização do espaço e do trabalho** específicas das áreas rurais não fazem parte da vivência desses sujeitos campestres. Assim, essa dimensão da organização e do trabalho é tomada nas aulas para descrever as formas de organização e de trabalho primitivas.

Essa afirmação ganha corpo na fala de P4 ao afirmar que naquela comunidade “não são mais de trabalhar em roça, essas coisas não. E até a gente deu uma aula que estava acabando, porque se olhar, daqui para lá você só vê duas casas até chegar aqui. E o resto é tudo se acabando, as casas todas desmoronando, porque ninguém quer mais morar em zona rural” (P4). A referência cultural urbana serve para sustentar um modelo único de organização do espaço e dos modos de vida rurais, descaracterizando o campo e seus sujeitos, bem como os aproximando do modelo cultural socialmente aceito.

Essa distinção se expressa quando P6 relata que

Hoje em dia a gente não diz mais “o aluno do sítio”, porque se você procurar aqui você acha internet, você acha o aluno que vai ao shopping. Eles não vão diariamente, mas eles vão, eles conhecem, eles têm conhecimento. É diferente de como era há dez anos quando eu entrei, a diferença já está muito grande. A cada ano que passa você vê como há uma melhora neles.

O rural tomado como espaço do atraso só poderá ser lugar de dignidade ao proporcionar aos seus sujeitos as condições civilizatórias oferecidas nas áreas urbanas, o que leva a professora a considerar que com o passar dos anos e com a assimilação dessa cultura urbanocêntrica esses sujeitos sairão do total atraso. Cabe à escola o ajustamento das condutas, promovendo a adaptação dessas crianças aos valores e normas sociais já estabelecidos (LIBÂNEO, 2008).

E esse poder salvacionista da cultura urbana se torna ainda mais latente quando a mesma professora diz:

Eu chamei uma mãe aqui, para ajudar com a aprendizagem do filho, sabe o que ela me disse? Disse que ela não podia fazer nada, porque ela era analfabeta e o menino era igual ao pai, só gostava de mato, de viver no mato (*risos*). E essas coisas a gente tem que conviver e convencer esses pais que hoje em dia as coisas não são mais assim, que é diferente. Que essa criança vai estudar e vai aprender igual às outras crianças (P6).

A superação do atraso se dá pela via da escolarização, mas a finalidade dela não é somente a mera oferta dos conhecimentos, pois a homogeneização cultural ocupa lugar privilegiado nesse processo de escolarização, levando a professora a acreditar na necessidade de ensinar as crianças da área rural a serem iguais às demais crianças. Em nome da civilização/humanização desses sujeitos se produzem os padrões que delimitam a cultura civilizada e, como podemos perceber, não se trata da relação com a terra, das formas de trabalho relacionadas a ela, muito menos das cosmovisões camponesas.

Passando ao terceiro tipo, a **tradição**, P1 apresenta como exemplo das influências do contexto dos estudantes na sala de aula a seguinte fala:

Ontem eles estavam falando na sala, bem interessante, sobre a história de “Cumadre Fulozinha”, e eles contam coisas que tem na casa de fulano, de sicrano e tal, coisas que você sabe que é uma lenda, que de fato não acontecem, mas assim, é coisa tão comum na vivência deles, eles ouvem tanto falar disso em casa que acabam trazendo para escola (P1).

A professora associa a *tradição*, um aspecto fundante da cultura desses estudantes, ao lugar da lenda, da inverdade. Nessa afirmativa evidenciamos ainda que o lugar das narrativas vivenciadas pela comunidade não é na escola e que essas narrativas só ganham espaço na escola por se tratarem de um aspecto “comum na vivência deles”. Desta forma, já que não há como eliminá-las por completo, a tendência homogeneizadora da *colonialidade da natureza* promove os processos de negação dessas raízes culturais, considerando-as como formas primitivas de se relacionar com a natureza.

Ao negar as narrativas que partem do lugar silenciado também se define e se justifica a adoção do modelo/padrão cultural circulante na escola, ou seja, a cultura urbana, das classes dominantes, que passa a ser a referência tanto dos processos pedagógicos, como das formas de vida socialmente aceitas, formas estas que concebem a “Cumadre Fulozinha” como “coisa que não acontece”, como insignificante.

O último tipo mapeado nas falas das professoras, a **variação regional da língua**, relata mais uma forma de distinção e de inferiorização cultural estabelecida para subjugar e silenciar os povos camponeses. Ao ser questionada sobre quais eram as características mais marcantes dos modos de vida camponeses presentes no dia a dia escolar, P7 aponta a questão da oralidade, enfatizando o não domínio das normas padrão nas falas de seus estudantes. Ela nos diz que “eles falam, né... eles tem um jeitinho, uma fala. Eles dizem ‘pia’, ‘ói’, essas coisas. A linguagem ainda é uma linguagem... (P7). O mesmo ocorre com P6 quando nos diz “tudo chega aqui, o sotaque, a maneira de se expressar, isso é muito marcante”.

Mesmo se esquivando de uma classificação, ambas as professoras expressam que a linguagem é um aspecto distintivo entre o urbano e o rural e, numa urgência pela constante homogeneização cultural, a linguagem é um dificultante para esses povos merecerem o direito à fala, logo, à participação.

Nesse processo de silenciamento do outro, o domínio dos códigos linguísticos se apresenta como um dos mais excludentes mecanismos de selecionar a participação social, seja ela individual ou coletiva, tanto na esfera da oralidade, quanto da escrita. Ao estabelecer as normas que definem um modelo/estereótipo/imaginário de homem e de mulher hegemônico, essa **concepção de cultura monocultural** institui também as formas de subalternização daqueles que fogem ao padrão, indicando os dignos de audição e os não existentes (MIGNOLO, 2005), ou seja, determinando os que são dignos de narrar e narrar-se na história.

• **Concepção de Conhecimento**

Na instância da escolarização os padrões de aquisição cultural estão intrinsecamente ligados à **concepção de conhecimento**, sobretudo, de conhecimento válido para ser veiculado na escola. Nas falas das professoras identificamos que a **concepção de conhecimento** predominante toma como base o **conhecimento propedêutico-instrumental**, dando ênfase à acumulação dos conteúdos unicamente necessários à progressão nos níveis de escolarização e negando as demais formas de produzir, conceber e ressignificar o conhecimento socialmente situado.

A negação desses conhecimentos *outros* ganha corpo na ideia de que os estudantes “vêm de casa sem ter educação, sem saber nada” (P2), principalmente, porque o modelo de referência adotado excluiu todo e qualquer conhecimento que não o legítimo. É nessa perspectiva que as crianças são vistas ao chegarem à escola, como desprovidas de conhecimento e carentes de formação.

Nesse sentido, em falas como “me sinto muito feliz em ver que meu trabalho está levando o aluno ao conhecimento” (P4), e “quando eu vi aqueles olhinhos esperando por mim... que eu era a fonte do conhecimento para eles” (P8), ao conceberem os estudantes como desprovidos de conhecimentos, as professoras se reconhecem como pessoas detentoras do saber e tomam para si a tarefa de levar aos seus estudantes o conhecimento capaz de preenchê-los, ou seja, ao crerem que seus estudantes são carentes e que “vêm de casa sem saber nada” (P2), reproduzem os princípios da Educação Bancária (FREIRE, 2007).

Frisamos que esse posicionamento das professoras homogeniza e silencia as diferenças, pois como nos aponta Melo (2011), partem de uma única concepção de conhecimento, não problematizando que valores, modos de vida e conteúdos estão sendo privilegiados, tampouco qual a origem e a finalidade da aquisição desses conhecimentos.

Ao chegarem à escola, as experiências dessas crianças não possuem validade ou significado, são apenas folclore. Esse aspecto de exacerbação do conhecimento propedêutico-instrumental passa a ser fundante para a subjugação do papel dos pais e da comunidade rural, novamente vivificando a supremacia da cultura hegemônica, logo, urbana e enciclopédica, como podemos identificar no conjunto de afirmações que se seguem:

Têm pais que são bem educados, compreensivos, tem outros que não são, já vem de outra forma. É porque a maioria deles não tem conhecimento, a gente tem que ver por esse lado (P4).

Olhe, a gente sabe que aqui é uma comunidade carente. Não só carente financeiramente, mas carente de conhecimento. Então isso dificulta muito para a gente, porque escola e comunidade têm que andar juntas. Então a gente sente uma dificuldade imensa, por falta de conhecimento dos pais (P5).

A gente sente muita dificuldade, principalmente quando eles começam a ler. Têm pais que são analfabetos e as crianças filhas desses pais chegam com grande dificuldade, porque em casa elas não têm apoio, elas não têm ajuda, entende? Então o estudo dela fica restrito à sala de aula, em casa ela não tem aquela ajuda que deveria ter. Por isso tem essas dificuldades (P5).

Ao não questionar o modelo cultural dominante e disseminá-lo como único e válido, a escola, bem como o processo de escolarização, furta/nega as *condições epistêmicas* de todos aqueles que não assimilaram seus códigos. Por isso, as dificuldades de aprendizagem passam a ser atribuídas à “falta de conhecimento”, ou seja, à falta de escolarização dos pais, como nos afirmaram P4 e P5.

Em P7, destacamos a fala “meus alunos dizem que querem ser policiais, professoras, eles não querem viver da agricultura. Para isso a escola é fundamental, eles falam que querem trabalhar na rua, na rua significa cidade, área urbana”. Aqui, a aquisição do conhecimento veiculado na escola é condição indispensável para inserção no mundo do trabalho, revelando o que Caldart (2001, p. 38) designou de “uma espécie de bloqueio cultural” forjado pelas condições de desenvolvimento de nosso país, que justifica a negação do direito à escolarização nas áreas rurais, fazendo com que a “as pessoas passem a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’”.

Para inserir os estudantes nas atividades urbanas economicamente produtivas a professora considera que “a escola é fundamental”, uma vez que os conhecimentos produzidos pelos povos do campo não são a referência epistemológica adotada na escola. Nesse sentido, P1 nos diz que

os alunos são ótimos em Matemática, no que diz respeito ao cálculo mental e esse é um dos conteúdos do 5º ano. Mas ele só não é tão importante, ele necessita de uma sistematização através da escrita. Então muitas vezes o aluno já chega com esse conhecimento na escola, mas não sabe sistematizá-lo através da escrita. E a nós cabe fazer essa junção, trazer o conhecimento da feira, do feirante, mas sistematizando ele na escrita.

Assim perpetua-se a ação da *colonialidade do saber*, ao naturalizar a ideia de que os sujeitos necessitam adquirir e reproduzir os modelos de conhecimento socialmente prestigiados, ou seja, geopolítica e culturalmente situados nos centros urbanos. Este dado nos ajuda a compreender como a missão colonial homogeneizadora

reduziu a diversidade epistemológica, cultural e política. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e muitas vezes acabaram se autodefinindo) como saberes locais e contextuais. Apenas utilizáveis como matéria prima para o avanço do conhecimento científico (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

Ao partir do conhecimento do estudante com a missão de superá-lo, podemos identificar como se organiza o que Mignolo (2003) denominou de *modelo epistemológico planetário*, que se estabelece no plano das concepções e passa a determinar as línguas, as formas, as pessoas e os lugares de produção de conhecimento hegemônicos. Por esse motivo P2 irá afirmar que “quando eles vêm de casa, eles não têm noção do que é o estudo, do que é uma letra, do que é uma palavra e assim por diante”, pois os modelos epistemológicos camponeses não têm espaço na escola moderna. Assim,

Olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos. Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem do processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Atrela-se, então, a verdade científica moderna à cultura erudita, obtendo um conjunto de verdades fundadas na *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica, logo, urbana, que irá delimitar a distinção entre os conhecimentos válidos e os *saberes inferiores próprios de seres*

inferiores (SANTOS; MENESES, 2010). Em se tratando dos sujeitos camponeses, a **concepção de conhecimento propedêutico-instrumental** os deixa à margem, negando o rural e tudo que se assemelha e se desenvolve nele.

• Finalidades da Educação

Ao analisarmos o estruturante **finalidades da educação**, percebemos haver uma linearidade entre este e a *concepção de conhecimento* anteriormente apresentada, uma vez que a exacerbação dos conhecimentos propedêutico-instrumentais direciona a forma como será pensada a educação. Frisamos ainda que a educação é compreendida apenas como escolarização, sendo assim, para as professoras, a aquisição deste conhecimento válido tem uma finalidade específica: **a superação do atraso**, ou ainda, o abandono do rural.

Quando P3 fala da finalidade da educação para as crianças que moram em áreas rurais ela enfatiza: “eu estou tirando eles da escuridão. Eu estou dando a eles uma visão de vida, de mundo. Eu não quero eles aqui para a vida toda, quero que eles cresçam e eu cobro deles”. Para P3, a educação é vista como forma de ascensão social, como oportunidade de sair do campo. Então, destacamos nesta fala que a professora novamente se vê como detentora do saber (LIBÂNEO, 2008). Outro destaque se dá ao evidenciarmos que o campo é visto como lugar a ser abandonado, superado, e, para alcançar este objetivo, a educação é o principal caminho. A superação do atraso se torna então a principal finalidade da educação, negando que o campo seja “lugar onde se vive e lugar onde se vê e se vive o mundo” (WANDERLEY, 2001, p. 32).

Ao possuir o conhecimento científico a professora passa a distinguir o espaço da luz e o das trevas, de forma que o rural visto como não produtor desse conhecimento válido encontra-se nas trevas e os estudantes necessitam sair de lá para enxergar a luz. Assim, a educação, oferecida pela professora, torna-se a ponte entre as trevas e a luz, ou seja, o portal de passagem do rural atrasado para o urbano desenvolvido, logo, os estudantes, professores/as e os povos do campo incorporam a ideia de ter escola para sair do atraso (FERNANDES, 1999).

Apesar de tratar-se de dados atuais, essa concepção está fundada nas ideias pedagógicas difundidas no Brasil no início da década de 20, em que a escolarização era vista como a mola propulsora do desenvolvimento social (VENDRAMINI, 2007), buscando dar ao campo mão de obra especializada para a aceleração do crescimento econômico. Todavia, os

dados apresentados pelas professoras nos apontam que a escolarização não tem mais a finalidade de fixar o homem e a mulher ao campo, mas sim, deslocá-lo para as áreas urbanas.

A inserção desses estudantes no mundo do trabalho torna-se cada vez mais urgente e a escola acolhe essa demanda, como podemos observar quando P5 assinala que “para eles a escola é muito importante, é uma fonte de conhecimento. É, assim, os pais têm essa noção de que o aluno precisa estudar, que se eles não estudarem, eles têm aquela ideia de que eles não vão crescer na vida”. A escola enquanto “fonte de conhecimento” é vista pelos pais, bem como pelas professoras, como espaço privilegiado para promover a coesão social (MELO, 2011).

Nesse sentido, as demandas pela escolarização se associam intrinsecamente aos processos de *racialização* do trabalho (QUIJANO, 2005), negando as formas de trabalho desenvolvidas no território rural e atrelando o prestígio social às atividades desenvolvidas nas áreas urbanas, de forma que a educação oferecida aos povos do campo se resume à função de enquadrá-los no sistema produtivo moderno (FREITAS, 2011).

Assim a educação escolarizada tem a finalidade de “começar mostrar a eles a competição no comércio, como é a vida lá fora, como é a vida quando eles estiverem maiores. Eu digo muito para eles como é a dificuldade no campo de trabalho, que eles vão precisar trabalhar” (P6). Para a professora a escola é o centro de treinamento da mão de obra para a “vida lá fora”, acentuando ainda mais a ideia de que o campo não é espaço de vida (FERNANDES; MOLINA, 2004).

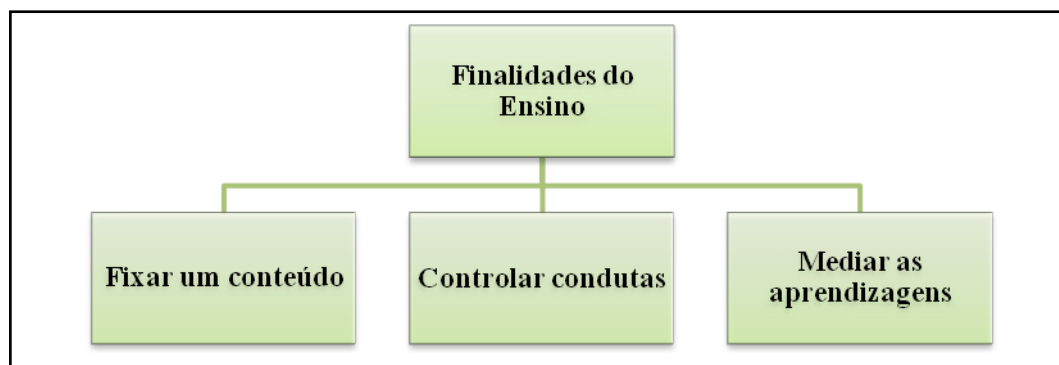
Podemos concluir frisando que mesmo que para esses estudantes o seu trabalho cotidiano tenha um valor, possua uma mística, uma relação com os modos de vida específicos da área rural, esta forma de organização do trabalho não é válida para a superação e para o abandono do campo, pois se trata de trabalho desprovido de reconhecimento social. Em consonância com a *racialização* do trabalho, a educação escolar ofertada na área rural não considerava (não considera na maioria dos casos) o trabalho dos povos camponeses através de suas cosmovisões, mas, ao contrário, impõe uma cosmovisão urbanocêntrica que inferioriza o trabalho camponês, reduzindo-o a um trabalho braçal desprovido de valor, de conhecimento e de validade social.

• Finalidades do Ensino

Ao conceber que a **finalidade da educação** é superar o rural através da formação de mão de obra para o trabalho urbano, as professoras nos revelam três **finalidades do ensino**: a

fixação dos conteúdos; o controle das condutas e a mediação das aprendizagens, conforme podemos observar na Figura VII.

FIGURA VII - FINALIDADES DO ENSINO



O ensino ofertado para essas crianças das áreas rurais é compreendido como forma de alcançar a finalidade da proposta de educação, que, como podemos notar até então, assume os delineamentos da Educação Rural Hegemônica. As professoras delineiam as estratégias necessárias ao atendimento das demandas elencadas por essa proposta, fazendo com que suas práticas de ensino corroborem para a coesão pretendida.

Nesse sentido, a primeira **finalidade do ensino** encontra suas bases fincadas na Educação Bancária (FREIRE, 2007), cuja repetição dos conteúdos é a forma mais eficiente de garantir a sua fixação, de forma que afirmações como “ensinar é muito bom, muito importante. Você passar todos seus conhecimentos... é muito bom” (P4), revelam as características do ensino centrado na figura da professora que, ao deter “todo o conhecimento”, se sente útil em “passá-los” aos seus estudantes.

Essa **finalidade do ensino** de **fixar o conteúdo** pode ser identificada quando P1 relata que os estudantes “questionam, por exemplo, que no livro nós deveríamos estar na página 180 (cento e oitenta), mas estamos na 150 (cento e cinquenta). Eu digo a eles que isso acontece porque a gente ainda não conseguiu atingir aquele conteúdo e que só poderemos avançar quando atingirmos esse conteúdo”. Nesses moldes, os processos pedagógicos, dentre eles o ensino, se traduzem na fragmentação de conteúdos e ignoram a dinamicidade e a subjetividade dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva P1 acrescenta ainda que “às vezes o aluno diz que já fez tal atividade e eu explico porque vamos fazer de novo, porque não se trata de repetir a mesma atividade, mas é para trabalhar o mesmo conteúdo, porque a gente não atingiu antes”. E P7 diz: “eu procuro revisar. Se eu perceber que a nota foi baixa eu procuro revisar tudo

novamente". A ênfase dada ao "alcance" do conteúdo se torna o elemento norteador do ensino e condiciona os estudantes e as professoras à dinâmica da repetição para alcançar/fixar o conteúdo exposto (LIBÂNEO, 2008).

A segunda **finalidade do ensino** diz respeito ao **controle das condutas** dos estudantes, no sentido de manter a disciplina, como nos diz P2: "você tem que copiar, explicar e fazer com que a turma tenha atenção, porque se deixar eles dispersos, nada do que eu fiz, do que eu planejei vai dar certo". Para além da manutenção da "ordem" os dados nos revelam as opções feitas pela professora para direcionar o ensino à aquisição dos modelos de conduta aceitáveis (LUCKESI, 2010), para isso, a finalidade do ensino, bem como das tarefas se traduzem na "ocupação do tempo do aluno(a) com a intenção de mantê-lo(la) comportado(a), disciplinado(a), parado(a). São atividades que têm um caráter domesticador de comportamentos e de condutas" (SILVA, 2010, p. 32). Ressaltamos que essas opções estão intimamente relacionadas à **concepção de sujeito** que elas possuem, de forma que a conduta desejável poderá ser tanto voltada para tornar digno o **sujeito de favor**, quanto para oportunizar espaços de participação para os **sujeitos de direito**.

Ao falar da finalidade do ensino para as crianças das áreas rurais, P3 diz: "comer, lavar as mãos, escovar os dentes, vir penteado para a escola, porque, quando não vem, eu faço trança raiz. Saber que eles têm responsabilidades. Responsabilidade. Isso é um ponto principal que essa escola tem que ensinar para essas crianças, tem que ensinar para eles a ter responsabilidade com tudo". A professora torna conteúdo de ensino a criação de um estereótipo, bem como a "responsabilidade", que, no caso, diz respeito às posturas comportamentais que os estudantes devem adotar para vir à escola, retratando assim, uma das ações da *colonialidade do ser*, ao estabelecer um modelo/estereótipo/conduta padrão.

O posicionamento adotado por P6 se inscreve nessa mesma perspectiva, mas toma outro tipo de conduta como conteúdo de ensino, afirmando que

A gente tem que formar cidadãos, porque hoje em dia, o que a gente mais se preocupa é com a formação. Antigamente era a leitura, a escrita. Hoje é a formação do todo, do cidadão por completo. A educação, tudo que se refere ao cidadão, para ele ter suas escolhas, para ele saber por onde vai o caminho. Eu acho que ensinar é isso, é um todo.

Essa concepção de ensino se distancia da exacerbação dos conteúdos propedêuticos, mas ainda compreende a educação escolarizada como lugar privilegiado para alcançar essa condição cidadã, em que a *colonialidade do poder* se estabelece através da escola enquanto instância legitimadora de verdades e de condutas. Nesse sentido, a **finalidade do ensino** ainda

é o **controle de condutas**, mas com uma ênfase mais acentuada na concepção de **sujeito de direito**, revelando como se materializa o *pensamento de fronteira*, que destrói as tentativas de determinismo e de controle da tensão entre o modelo hegemônico e a *diferença colonial*.

Por fim, a terceira **finalidade do ensino**, mapeada a partir das falas das professoras, diz respeito ao processo de **mediação dos conteúdos**. A respeito dessa finalidade mediadora do ensino, P2 salienta que

Às vezes você pode chegar aqui, trazer o seu planejamento, coloca no quadro e faz o aluno copiar. Se ele só copiar não vai resolver nada. Então você tem que saber passar, tem que saber transmitir para aqueles alunos, para que ele venha a aprender. Muitas vezes você passa uma atividade e deixa ele lá sozinho fazendo, ele não vai saber o que fazer. Já quando a professora chega e vai de mesa em mesa explicando a cada aluno, vai vendo a dificuldade dele, até chegar ao ponto chave que ele necessita.

Nessa perspectiva, a professora assume o papel de mediar a aquisição do conteúdo por parte do estudante. Mesmo ainda havendo a forte presença de uma ideia de ensino depositária (FREIRE, 2007), em que “ensinar é uma forma de ajudar e de levar o conhecimento até o outro” (P5), a mediação possibilita tanto à professora quanto aos estudantes o conhecimento dos percursos de ensino e de aprendizagem (HOFFMANN, 2009).

Nesse processo de mediação, percebemos que as professoras traçam os desvios ao padrão estabelecido, uma vez que buscam trabalhar com temáticas desejadas pelos estudantes, tomando-os como objeto para planejar e ministrar o ensino. Um exemplo a ser observado é a fala apresentada por P3, que assinala “Eu não tenho o livro para os alunos, então eu tenho que preparar as atividades sem fugir do foco, mas eu fujo quando há necessidade, porque nem sempre aquilo está interessando ao meu aluno e eu quero que ele aprenda”. Nesse sentido, a professora nos mostra que para garantir as aprendizagens, há que adotar postura de *desobediência epistêmica*, ou seja, há que se construir desvios, há que se ensinar muito mais daquilo que desperta o interesse dos estudantes.

Da mesma forma que se veem como detentoras dos conhecimentos válidos, também afirmam que ensinar “é uma troca. É uma troca de conhecimentos. Eu ensino, mas eu aprendo com eles. Eu aprendo muito” (P5), considerando que os estudantes são *sujeitos epistêmicos* e que possuem conhecimentos *outros*, diferentes dos que ela detém. Frisam ainda que “a gente ensina, mas a gente aprende também. Tem que está pesquisando, tem que está sempre se reciclando, senão a gente não alcança não. A garotada tá aí, na frente” (P6). Mesmo afirmando anteriormente que esses estudantes vivem numa realidade marcada pelo atraso, a

professora ressalta a necessidade de aperfeiçoamento para acompanhar a dinamicidade dos sujeitos e das aprendizagens, revelando que ensinar é ter *consciência do inacabamento* (FREIRE, 1996).

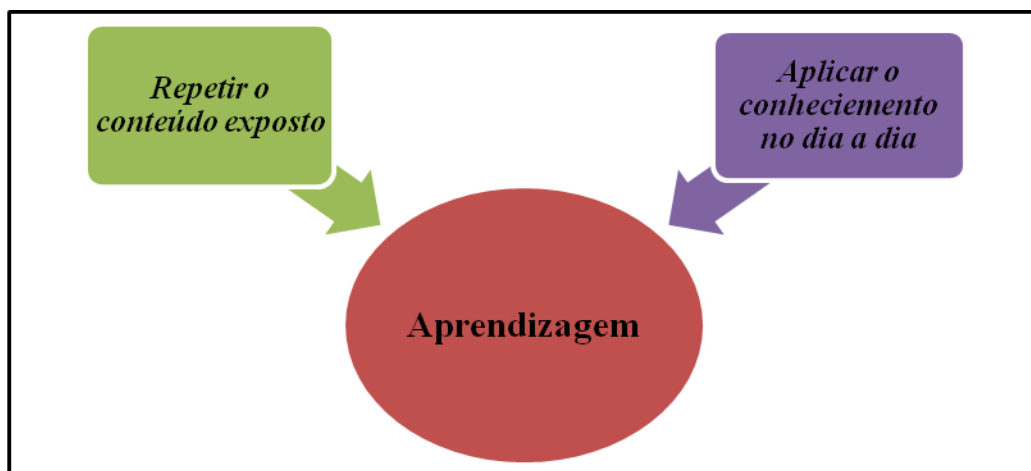
Essas professoras consideram ainda que o ensino necessita ser mediado para poder proporcionar “um olhar muito profundo para o outro (para a criança), independente dela não saber e ou não saber, ela sabe, só falta a organização das ideias” (P8). E, nesse sentido, a concepção de educação também se reestrutura, considerando a finalidade dessa escolarização para além da inserção no mercado. Para as professoras, ensinar é compreender que “na medida em que você ensina, você aprende. É uma participação de saberes” (P1), logo, as professoras enxergam no diálogo possibilidades de aprender com seus estudantes, a partir da *disposição para o diálogo* (FREIRE, 1996), buscando “meios para que a criança possa entender o que eu estou dizendo, que sirva para a vida dela futuramente” (P8).

Podemos afirmar que a **concepção de ensino** dessas professoras não pode ser enquadrada ou classificada dentro de uma única definição, isso seria um reducionismo inadequado, pois elas não concebem o ensino de uma única forma. Suas concepções estão situadas na fluidez das necessidades apresentadas pelos seus estudantes e pela comunidade, bem como na rigidez dos padrões estabelecidos como legítimos. Entretanto, é necessário considerarmos que há uma tendência mais representativa da adoção de **finalidades do ensino** voltadas à manutenção da Educação Rural Hegemônica, almejando a **fixação dos conteúdos** e o **controle das condutas**, para além do questionamento/compreensão de que conteúdos e que condutas são privilegiados.

• **Concepção de Aprendizagem**

A respeito das **concepções de aprendizagem** trazidas nas falas das professoras, identificamos que também há uma heterogeneidade nas posturas adotadas, uma vez que essas concepções podem estar ligadas tanto à repetição dos conteúdos ministrados, quanto à aplicação no âmbito da vida cotidiana. Assim, como podemos observar na Figura VII, identificamos dois tipos de **concepções de aprendizagem**: a) repetir o conteúdo exposto; b) aplicar o conhecimento no dia a dia.

FIGURA VIII - CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM



Como mostra a figura acima, as professoras não concebem o ensino numa única direção, de forma que aprender poderá significar tanto a repetição de um dado conteúdo, quanto a retradução deste nas práticas cotidianas da escola e/ou da comunidade. Nesse sentido, repetir o conteúdo é o produto esperado pelas professoras, sobretudo, nas avaliações.

O primeiro tipo de **concepção de aprendizagem** irá conceber que aprender é **repetir um dado conteúdo**, como podemos ver em P2: “Você que conhece seu aluno... Você colocou uma pergunta que você trabalhou nas aulas, você passou para o seu aluno estudar e ele estudou, mas quando você pega a avaliação, você vê que ele não respondeu, é porque houve algum problema”. Se a resposta ao treino não foi satisfatória, considera-se que não houve aprendizagem, revelando que esta **concepção de aprendizagem** é sustentada pelos princípios da Educação Bancária (FREIRE, 2007).

Da mesma forma, P4 atribui o sucesso da aprendizagem ao treino, pontuando quais são as estratégias para ajudar nesse processo de repetição do conteúdo ministrado, como podemos observar na seguinte frase: “Eu digo assim: ‘Estude o que foi trabalhado nesta unidade. É o que foi trabalhado, é o assunto do livro’. Eu marco as páginas do livro com eles”. Esse apelo por repetição está ligado à concepção de ensino que toma como base os aspectos de mensuração e classificação das aprendizagens, através da repetição dos conceitos científicos, tidos como universais e incontestáveis (VALADARES; GRAÇA, 1998).

Assim, se intensificam a generalização e a homogeneização dos percursos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2008), atendendo diretamente à tarefa de eliminar da escola as diferenças. Logo, “aprender, para mim... é a forma que a criança absorve o que ela escuta, o que é dito a ela” (P3), para depois reproduzir dentro dos parâmetros de validação circulantes na escola, ou seja, repetindo comportamentos aceitáveis e/ou conhecimentos válidos.

O segundo tipo de **concepção de aprendizagem** indica que aprender é **aplicar o conhecimento no dia a dia**. As professoras irão nos revelar que aprender é ver o estudante “falar de exemplos práticos bem do cotidiano mesmo, para que eu possa entender que ele de fato está sabendo aquilo ali. A partir do momento que você ensinou e aquela pessoa está colocando em prática, aí de fato eu posso dizer que ela aprendeu” (P1).

Nesse sentido, o conhecimento precisa tornar-se útil para além da repetição, sendo necessário relacioná-lo ou retraduzi-lo num contexto diferente do que foi ministrado, como exemplifica P7 ao dizer “eu posso dizer que o meu aluno aprendeu, é quando eu vejo ele despertar a curiosidade do que estou ensinando e poder repassar para o outro com segurança, chegar em casa e dizer”. Aqui, a **concepção de aprendizagem** se aproxima dos delineamentos apontados por Libâneo (2008, p. 34) ao compreender os processos de ensino-aprendizagem atrelados, em que partindo da “codificação-decodificação e problematização da situação permite aos educandos um esforço de compreensão do ‘vivido’, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade”.

Ao tratarmos da **concepção de aprendizagem**, destacamos também a relevância da compreensão de quem são os sujeitos responsabilizados pelos êxitos e fracassos das aprendizagens. Nesse sentido, as professoras apontam para dois caminhos: **a própria professora e os pais e/ou responsáveis** pelos estudantes.

No primeiro caso, ao se entristecer com o insucesso de alguns estudantes, P7 indaga o seguinte: “Começo a questionar se a falha foi minha, se os pais ajudaram de alguma forma ajudaram os filhos?”. Os pais ou responsáveis também são culpabilizados pelo fracasso, e se nos reportarmos à **concepção de ser humano**, esses sujeitos campestres são vistos como não letrados e analfabetos, o que irá influenciar diretamente a construção da culpa pelo fracasso escolar atrelada à falta de domínio, por parte dos pais e/ou responsáveis, dos conhecimentos que circulam na escola.

A professora também assinala a possibilidade de ser dela a responsabilidade pelo não alcance dos objetivos pretendidos, o que revela que sua **concepção de aprendizagem** se distancia da mera repetição, pois além de considerar a reordenação dos processos de ensino, busca também identificar as falhas no processo de aprendizagem, subsidiando processos de regulação e autorregulação (PERRENOUD, 1999; SILVA, 2004).

A subjetividade dos estudantes é considerada como um dos aspectos que influenciam as aprendizagens e ressignificam os processos de ensino, como podemos observar quando ela diz: “Quando eu vi minha aluna chorando eu parei e disse: meu Deus, o que é que eu estou fazendo?” (P7). Nesta fala, a professora identifica a necessidade de se autoavaliar a partir da

reação de uma criança frente à avaliação. Podemos concluir, então, que a figura construída do docente enquanto detentor do saber e inquestionável não tem sustentação, de forma que tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem se abrem para a negociação e a mediação entre as intencionalidades do/a professor/a e as expectativas dos/as estudantes.

Da mesma maneira, P8 afirma que “o aluno quando vê o professor se envolvendo, buscando, alimentando aquelas ideias onde ele pode construir o seu eu melhor, eles aprendem”. A tarefa de motivar os estudantes para aprendizagem é reconhecida por essas professoras como uma oportunidade de conhecer melhor seus estudantes e de considerá-los como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Então, podemos concluir que as **concepções de aprendizagem** destas professoras se apresentam em disputa, revelando que mesmo com a ênfase exacerbada na repetição e fixação de conteúdos, os aspectos inerentes às subjetividades, tanto das professoras quanto dos estudantes, criam espaços de questionamento da efetividade do ensino e das aprendizagens, requerendo das aprendizagens uma aplicabilidade socialmente situada. Não estamos aqui pretendendo traçar uma dicotomização, mas sim evidenciar a tensão entre a epistemologia socialmente aceita e as *epistemologias de fronteira*.

• **Concepção de Avaliação**

No que diz respeito à **concepção de avaliação**, as professoras nos mostram que a prática avaliativa é uma forma de dar uma resposta aos estudantes e à escola sobre as atividades desenvolvidas ali. Nesse sentido, essas respostas são advindas de dois tipos de **concepções de avaliação**: a) **avaliar é conhecer**; b) **avaliar é certificar**.

Ao conceberem a **avaliação como forma de conhecer** os percursos de aprendizagem dos estudantes, as professoras definem que avaliar é “entender o que vocês aprenderam” (P7), bem como a avaliação é uma forma de “vê até onde o seu aluno chega” (P5). Então, para estas professoras, avaliar é conhecer e julgar o valor do resultado de uma ação humana frente ao padrão estabelecido (MENDÉZ, 2002).

Nesses moldes, a avaliação irá delimitar “até onde ele pode conhecer... a importância do que ele está ali aprendendo” (P5). Para as professoras, a avaliação fornece informações sobre o êxito, com base nas *hierarquias de excelência* estabelecidas por elas, servindo então para conhecer tanto os percursos de aprendizagem, quanto para delimitar o valor das não aprendizagens.

Logo, “a avaliação é uma forma de conhecimento e eu quero saber o que eles aprenderam” (P3). Percebemos aí uma ênfase no que diz respeito à busca por conhecer apenas aquilo que o estudante já sabe, não havendo indicativos nas falas das professoras de uma problematização acerca das não-aprendizagens, ou ainda à busca pela compreensão destas.

No segundo caso, quando as professoras concebem a **avaliação como forma de certificar** as aprendizagens, a prática avaliativa irá integrar o processo de normatização das *hierarquias de excelência*, pois passam a delimitar o que poderá ser conhecido, definindo assim os lugares de posicionar cada estudante, enquadrando-os nos padrões produtivistas de qualidade (ESTEBAN, 2010). Portanto, justamente as não-aprendizagens serão as informações mais importantes para realizar essas classificações.

Por esse motivo ocorre a seleção das informações que se deseja conhecer, como podemos observar em P8: “eu vou fazer (as atividades avaliativas) dos conteúdos que eles têm conhecimento. Do que eu sinto a dificuldade deles, não coloco, porque eu sei que vão tirar nota baixa” (P8). Para P8, a avaliação serve para constatar suas suspeitas sobre o que os estudantes conhecem, tomando como referência a exclusão das possíveis dificuldades e a homogeneização dos padrões de referência.

Nesse sentido, as professoras concebem a avaliação como forma de obter informações sobre as aprendizagens dos estudantes; ajudando-as a obter um conjunto de dados sobre o alcance dos conteúdos/conhecimentos ensinados. É com base nessas informações que as professoras irão organizar os processos de ensino e classificar os percursos de aprendizagem de seus estudantes (MENDÉZ, 2002).

Além de um informativo sobre as aprendizagens, a avaliação é concebida como uma forma de situar o estudante frente aos diversos processos seletivos a que ele poderá ser submetido; este dado pode ser percebido quando P1 nos diz que “a gente vive num mundo classificatório, num mundo em que a gente é avaliado constantemente, se vai para o trabalho tem que fazer uma redação, se você vai fazer um vestibular, tem que fazer uma redação, tem que fazer uma prova, enfim ele tem que saber que tem que ser avaliado mesmo”. Identificamos que a avaliação é aqui concebida como processo de classificação que irá delimitar a tênue linha entre o êxito e o fracasso, não somente escolar, mas, sobretudo, social.

Nesse sentido, como bem nos aponta Charlot (2009, p. 23), a classificação e a hierarquização dos sujeitos das camadas populares com base na escolarização acaba por deixar

silenciada a questão da articulação da escola com o conjunto de estruturas e relação de dominação em que a escola é presa. A questão social não é apenas aquela da socialização da criança, embora seja também esta, é igualmente a da articulação entre nível de escolarização e nível de inserção profissional.

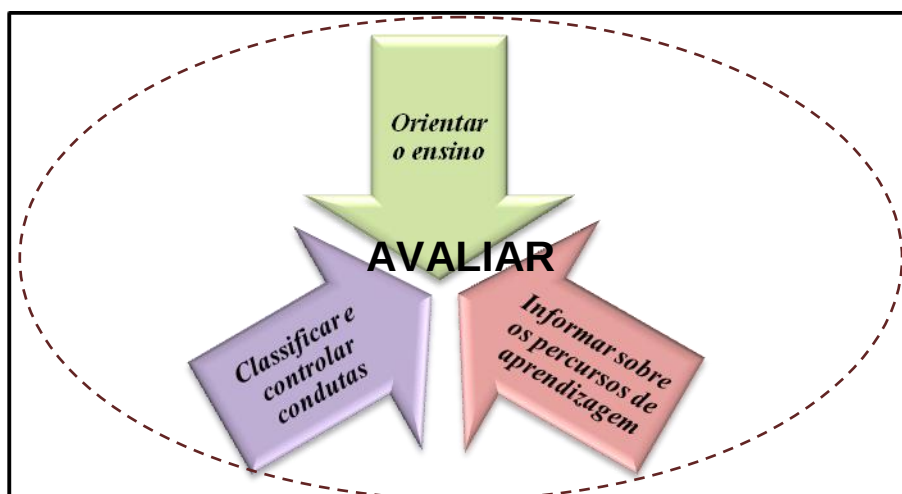
A **concepção de avaliação** destinada à classificação dos estudantes irá, então, influenciar diretamente as formas de seleção e hierarquização das aptidões sócio-produtivas dos estudantes submetidos a ela, sempre considerando que o modelo de referência não é o mesmo que esses sujeitos vivenciam no cotidiano, retratando novamente a ação da *colonialidade do poder*. Podemos identificar os indícios do processo de *violência epistêmica*, que destitui o sujeito de sua condição de narrar e narrar-se na história, situando suas narrativas e suas formas de vida à margem do *lócus* de produção discursivo e social de prestígio.

Em síntese, as **concepções de avaliação** apresentadas pelas professoras irão direcionar-se para sentidos opostos, mas com finalidades semelhantes, pois ao passo que avaliar é conhecer as aprendizagens, o conhecimento advindo dessa avaliação irá ser mais útil à classificação, ou seja, à *regulação classificatória*, que à promoção das *regulações dinâmicas*.

- **Finalidades da Avaliação**

No que diz respeito às **finalidades da avaliação**, as falas das professoras nos apontam que as avaliações servem a três finalidades principais. São elas: **classificar, emitir informes sobre os percursos de aprendizagem, e orientar o ensino**, conforme podemos observar a seguir na Figura IX.

FIGURA IX - FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



O conjunto de finalidades apresentado pelas professoras irá compor o que Sanmartí (2009) categorizou como *finalidades de caráter social e finalidades de caráter pedagógico*. A finalidade de classificar os processos e resultados da avaliação faz parte do primeiro tipo, que, para as professoras, irá também ter a função de reordenar as posturas dos estudantes frente ao processo avaliativo. Realizar as avaliações poderá ter apenas a finalidade do cumprimento de uma burocracia, “porque foi passado para mim que são quatro unidades e que precisa ter no diário quatro notas” (P7), ou ser uma forma de direcionar o comportamento dos estudantes, “Elas ajudam na disciplina”. Em ambos os casos, a avaliação irá servir para dominar e classificar um conjunto de informações.

Essa finalidade de classificar se traduz com notoriedade no *controle das condutas* exercido pela escola. Esse aspecto pode ser notado quando P1 afirma que a avaliação “ajuda a querer melhorar, porque quando você não é avaliado, você relaxa, mas quando você sabe que alguém vai está observando você, claro que você vai ter um cuidado maior”. Na mesma linha, P2 afirma que “você vendo os resultados, você vai procurar fazer bem melhor. Se você está se saindo bem, você vai procurar fazer mais. Então, a avaliação lhe incentiva a melhorar muito mais” (P2).

Ambas as professoras exaltam os benefícios da avaliação para motivar os estudantes a avançar nos estudos, e não questionamos esse dado, pois compreendemos a importância da avaliação para o processo de autorregulação (PERRENOUD, 1999; SILVA, 2004), através das inter-relações entre os conhecimentos dos estudantes e os conhecimentos escolares.

A avaliação possui sim uma função motivadora, assim como toda atividade de acompanhamento e de monitoramento de processos. Entretanto, as professoras nos revelam que os mecanismos utilizados para esse acompanhamento, ou aferição de resultados, tendem a ser coercitivos (HOFFMANN, 2009), não sendo estranho que as avaliações acabem deixando os estudantes “constrangidos, porque aqueles que tiram notas boas se sentem lá em cima, aqueles outros se sentem inferiores” (P5).

A avaliação irá ajustar as condutas até inseri-las numa *normatividade socialmente estabelecida* (LUCKESI, 2010), de forma que as professoras têm que “que preparar seu aluno para ele não se assustar com a avaliação” (P6), o que nos revela novamente o caráter violento com o qual a avaliação regula e classifica as condutas, fazendo com que “o sujeito avaliado se expresse, mesmo havendo forte controle dessa expressão” (ESTEBAN, 2010, p. 66).

Atender às exigências da avaliação passa a ser, para os estudantes, uma tarefa dolorosa e não é muito surpreendente que tenhamos relatos de estudantes que choram, que ficam nervosos, que se assustam só de ouvir falar nas avaliações. Porém, para as professoras, a

avaliação é uma aliada ao estabelecer o “compromisso do aluno com os estudos, eles não ficam alheios, porque eles vão prestar contas com o que eles estão estudando. Eu acho que cria um compromisso, que eu acho que todos têm que ter, a gente tem que estudar para concurso, tem que ter compromisso e isso eles têm que saber” (P6).

Nesses moldes, P6 enfatiza o papel da avaliação para a inserção no mundo produtivo, enquanto mecanismo segregador e classificador dos aptos ou não à ascensão socioeconômica. Logo, a *finalidade social* da avaliação mais se aproxima de um mecanismo de *violência epistêmica*, tolhendo e excluindo as expressões desses estudantes, do que uma forma de orientar suas aprendizagens.

A segunda **finalidade da avaliação** apresentada pelas professoras diz respeito à utilidade das informações coletadas. Se por um lado estas informações servem para classificar e controlar as condutas dos estudantes, por outro elas irão **fornecer os dados sobre os percursos de aprendizagem**.

Desta forma, a avaliação “serve para mostrar que eu estou no caminho certo, que eles estão conseguindo aprender” (P1), sendo também útil “para eu saber o que eu posso falar dos meus alunos. Eu sei o que eu posso falar de cada um deles, eu sei quem está caminhando bem e quem não está” (P3). Assim, a tarefa de coletar informações se torna indispensável para que a professora possa saber “como é que o aluno está se desenvolvendo, quais são as dificuldades que ele tem” (P5).

As professoras se utilizam da avaliação para conhecer seus estudantes e garantir a validade dos julgamentos que se seguirão. Essa coleta de dados com a finalidade de analisar as aprendizagens dos estudantes também pode ser observada na seguinte fala:

Fico aqui fazendo atividade com eles e digo que vamos fazer um trabalho, mas é um trabalho individual, cada um vai fazer o seu. E quando eles perguntam por que, eu digo que preciso fazer individual porque muita gente se “escora” no outro e não mostra o que sabe. Então eu preciso saber o que “fulaninho” sabe ou não sabe. Se eu não fizer isso eu não tenho como saber, como ver as dificuldades dos alunos. Eu tenho as minhas estratégias (P6).

Nesse sentido, o uso da avaliação como estratégia para conhecer os percursos de aprendizagem também pode ser considerado como finalidade de caráter pedagógico (SANMARTÍ, 2009), já que este conhecimento sobre o estudante é que será a base para a reestruturação do ensino. Ao “mostrar o que sabe”, o estudante também mostra à professora que necessidades pedagógicas precisam ser atendidas para ampliar o rol de conhecimentos e/ou ascender para outro nível de aprendizagem.

Por fim, a última **finalidade da avaliação**, a **finalidade de orientar o ensino**, irá indicar que com base no conhecimento que as professoras possuem dos percursos de aprendizagem de seus estudantes, elas podem reorganizar o ensino com vistas a aperfeiçoar tanto os objetivos educacionais, quanto as metodologias utilizadas para alcançá-los. Assim, a avaliação se torna uma forma “de ir vendo o desenvolvimento do meu aluno. Até que ponto eles estão aprendendo para eu poder ir pensando o ensino” (P5), servindo para reordenar a dimensão da prática de ensino (SACRISTÁN, 1998).

Essa finalidade possui caráter pedagógico, pois está voltada para o aprimoramento dos processos de ensino, bem como de aprendizagem. A organização das atividades vai recebendo os ajustes necessários a partir dessa coleta das informações na avaliação. Nesse sentido, são adotados posicionamentos como a observação e a reestruturação da prática, como nos aponta P3: “A cada aula você pode ver o que eles progrediram ou não, se você for observadora. Então no dia seguinte eu posso ministrar de forma diferente”.

A **finalidade de orientar o ensino** nos mostra ainda que ocorre a ampliação dos instrumentos de avaliação para atender aos distintos níveis de aprendizagem: “Eu recomeço, eu volto e a gente vai ver tudo de novo. Mas para aquele que atinge eu trago exercícios diferentes. Eu sempre trago muitas atividades diferentes, eu nunca trago uma coisa só” (P3).

A diversificação das atividades com vistas ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem (SILVA, 2004) é pensada a partir da avaliação e se expressa numa dinâmica constante e heterogênea, levando a professora a reinventar sua prática constantemente, para atender à dinamicidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Para P1, a avaliação oferece os elementos não somente para conhecer aprendizagens, mas também dados que indicam a pertinência da atividade avaliativa, como podemos observar no exemplo que ela traz: “Se eu faço uma avaliação e a maioria tirou nota boa, mas na questão 3 (três) boa parte não respondeu, ou 70% respondeu errado, eu penso duas coisas: ou essa formulação da pergunta não foi legal, ou eu avaliei de forma errada, ou ainda, eles não aprenderam. Tem que retomar e fazer que isso seja corrigido”.

A investigação da prática é ressaltada pela maioria das professoras e indica não somente uma análise para ajustar percursos, mas também um espaço formativo em que elas se autoavaliam: “Se eles tiram nota baixa eu digo: Meu Deus, por quê? Onde eu errei? A gente se preocupa. É uma autoavaliação” (P3). Questionam suas atitudes: “Quando os resultados são ruins, eu também vou fazer uma reavaliação minha. Como é que eu estou passando para os meus alunos? De que forma eu estou passando? De que forma eles estão aprendendo?” (P5). E apresentam-se dispostas a aperfeiçoar e ampliar a prática docente, compreendendo que

“cada dia eu tenho que melhorar. Cada dia eu preciso buscar essa melhora” (P4). Assim, ensinar e aprender são atividades compartilhadas na busca da garantia das aprendizagens e do alcance dos demais objetivos educacionais.

Em síntese, as professoras compreendem que as **finalidades da educação** não estão somente a favor da melhoria das aprendizagens, mas podem também oferecer elementos úteis ao aperfeiçoamento da prática de ensino. As finalidades do primeiro tipo, **de classificar e controlar condutas**, nos direcionam para a compreensão de como se dá o controle da diferença para conformação da subalternização (WALSH, 2008), em que se revelam os mecanismos de silenciamento impostos, através da avaliação, aos povos do campo na oferta de um ensino, que mais serviu para destituí-los de suas *condições epistêmicas* que para garantir-lhes direitos. Já as finalidades do segundo e do terceiro tipos, **de informar sobre os percursos de aprendizagem e de orientar o ensino**, sinalizam para a compreensão da avaliação que “dá ao professor as informações para criar e recriar situações didáticas provocadoras de aprendizagens” (SILVA, 2004, p. 60), ou seja, a avaliação é ferramenta útil para o aprofundamento das decisões acerca das finalidades do ensino e das potencialidades das aprendizagens.

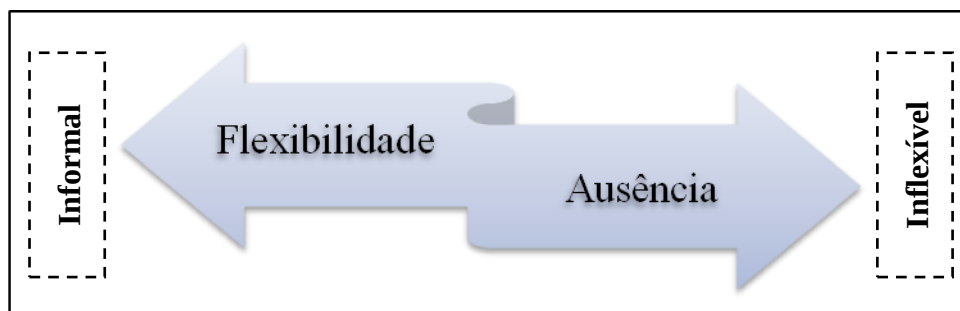
5.3.2 O Planejamento da Avaliação da Aprendizagem

O segundo eixo de análise desta pesquisa identificou como as professoras sistematizavam a Avaliação da Aprendizagem no âmbito do planejamento. Como frisamos no Capítulo 4, o ato de planejar está intimamente ligado à tomada de decisão, por este motivo, compreender que posturas as professoras adotam para planejar a avaliação é de suma importância para sabermos em que perspectiva se inscrevem as decisões e posições adotadas. Nesse eixo trataremos dos seguintes estruturantes identificados nas falas das professoras: a) **características**; b) **referências**; c) **momentos**; d) **lugares**; e) **sujeitos**; f) **finalidades**; g) **registro**; e h) **validação do planejamento**.

• Características do Planejamento

O primeiro estruturante do eixo do Planejamento da Avaliação da Aprendizagem diz respeito às **características do planejamento**. Nas falas das professoras foram identificadas duas características predominantes, são elas: a **flexibilização** e a **ausência de planejamento**, como podemos observar a seguir na Figura X:

FIGURA X - CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO



Para as professoras, a atividade de planejar se caracteriza por duas ações principais: a **flexibilização** do processo de construção do planejamento e do plano de avaliação, e a obrigação de executar um planejamento já elaborado, que aqui denominamos como **ausência de planejamento**.

No que diz respeito à primeira característica, as professoras relatam a dinamicidade que necessitam atender para poder planejar suas avaliações. Nessa direção, destacamos na fala de P1: “através da avaliação que eu fiz naquele dia, o aluno não correspondeu com o esperado por mim, o planejamento para amanhã será mudado, será repensado”. Mesmo percebendo que P1 se refere ao planejamento de suas práticas de ensino, frisamos que há indicativos que a avaliação também é pensada e executada para fornecer constantemente as informações que alimentam o processo educativo. Ao tomar a avaliação como forma de compreender os avanços do ensino e da aprendizagem, o ato de planejar se torna contínuo, deixando de ser apenas um trabalho técnico e integrando as diversas dimensões do processo educativo numa ação político-social (LUCKESI, 2008).

O mesmo ocorre nas falas de P2: “Por exemplo, nós estamos trabalhando as frutas, mas eles chegam com uma novidade de casa, então a gente vai aproveitar o que eles trazem. Então, o planejamento tem que estar sempre flexível”, e de P6, afirmando que “O planejamento tem que ser flexível, porque às vezes você traz um conteúdo e acha que vai ser “aquele”, mas o próprio aluno começa enveredar por outros caminhos e você tem que se ajustar a situação”. Assim, na **flexibilidade** do planejamento também residem *os arranjos e as imprecisões* (PERRENOUD, 1999), que condicionam a execução ou reestruturação das decisões técnicas através da tensão entre os objetivos elencados pelas professoras e as demandas trazidas pelos estudantes.

É pertinente frisar que, novamente, as professoras tomam o planejamento de aula como exemplo de planejamento da avaliação, o que não nos impede de identificar que “o planejamento da avaliação que influencia os objetivos, os conteúdos, as atividades”

(SANMARTÍ, 2009, p. 33); mesmo que este não seja normatizado, exposto, formal, as professoras planejam e utilizam a avaliação para reordenar o ensino. Desta forma, vale registrar que as professoras não relatam com clareza os elementos do planejamento da avaliação, sempre se remetendo ao plano de ensino, porém não desconsideram que haja a necessidade de uma avaliação contínua para alimentar esse “planejamento diário” (P5).

A segunda característica aponta a **ausência da atividade de planejar**. Por já receberem um plano de aula pronto a ser executado, as professoras relatam que “o planejamento você sabe que a gente recebe” (P6), bem como “o planejamento já é da rede. Tanto do campo, quanto da área urbana, é um planejamento só” (P7). Além de relatarem que a atividade de planejar é suprimida da prática docente, as professoras apontam ainda que não há distinções entre o que se pretende ensinar nas áreas urbanas ou rurais.

Não estamos aqui levantando a bandeira da separação entre o urbano e o rural, entretanto, retirando das professoras a tarefa de planejar, pode-se tolher a recontextualização desses conhecimentos e a possibilidade de situá-los no contexto campesino, pretendendo, então, eliminar do contexto escolar os modos de vida dos povos do campo. Esta é uma das formas de ação da *colonialidade do poder* para homogeneizar e validar apenas uma forma de conceber a escolarização.

Essa **característica de ausência** ou impedimento para planejar nos revela uma postura homogeneizadora por parte da instância de educação municipal, uma vez que não compreende a ação de planejar dentro da dinâmica sócio-educacional, propondo uma reprodução de ações que desconsideram as subjetividades dos sujeitos. Nesse caso, a **ausência** se dá pela total negação da atividade de planejar, corroborando para a criação e a normatização de práticas que visam “padronizar os desempenhos validados, unificar os percursos de aprendizagem, unificar e intensificar o sistema de exames, classificar e reprovar” (ESTEBAN, 2010, p. 47).

Outra questão a ser exposta é que o planejamento da avaliação sequer chega a ser considerado, como podemos identificar nas afirmações de P3: “No meu caso, eu não planejo avaliações já há uns três anos. Na zona rural eu não tenho avaliações, já faz três anos. É como eu lhe disse, eu não sou cobrada em avaliação, não tem essa cobrança”. Por se tratar de uma professora da Educação Infantil, P3 afirma que não planeja avaliações nem é cobrada por isso, justamente porque, segundo ela, “no infantil não tem avaliação” (P3).

Nesse caso, novamente adjetivamos essa característica utilizando o termo ausência, ilustrada na seguinte afirmativa: “porque no meu caso é diferente, já vem tudo no diário. Eu só tenho que seguir o que está lá no diário” (P3). Novamente a ausência se dá pela negação da

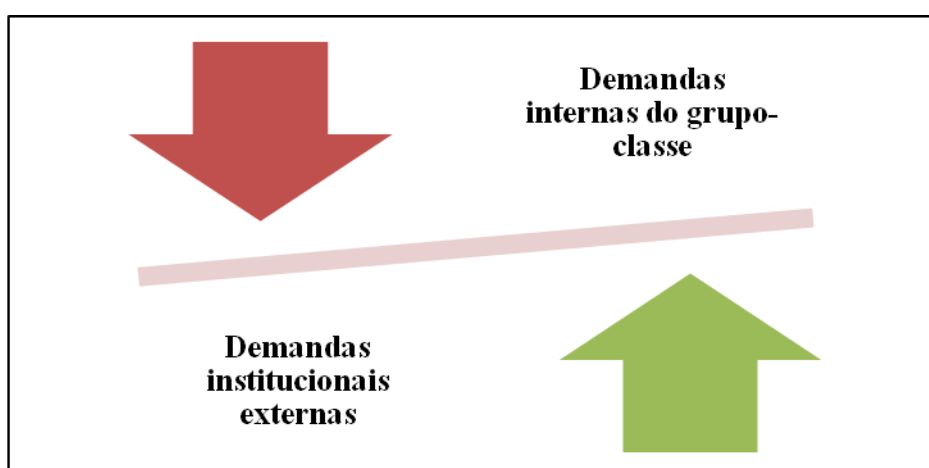
atividade de planejar, concebendo não só o planejamento, mas também a avaliação para as crianças pequenas como desnecessária.

Diante destes dados, concluímos que o planejamento caracteriza-se, em sua maior parte, pela **ausência**. Assim, a atividade de planejar a avaliação é negada às professoras, o que não significa que estas não resistam e não proponham outros direcionamentos para enfrentar essa postura homogeneizadora imposta, a partir da **flexibilização** das práticas cotidianas. No entanto, frisamos aqui a necessidade compreender como se estabelecem os mecanismos de diminuição da participação das professoras na tomada de decisões, não somente prática, mas, sobretudo, no que diz respeito às decisões políticas.

• Referências do Planejamento

Mesmo acatando as imposições externas na elaboração do planejamento, essas professoras nos mostram que usam estratégias para construir desvios à normatividade imposta. Essa postura pode ser identificada quando as professoras nos indicam os dois tipos de **referências** que utilizam para desenvolverem um planejamento da avaliação secundário àquele que lhes é imposto. Como podemos observar na Figura XI, o primeiro tipo diz respeito às **demandas institucionais externas** e o segundo às **demandas internas do grupo-classe**.

FIGURA XI - REFERÊNCIAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO



No primeiro tipo, a escolha das referências que alimentam a atividade de planejar a avaliação está condicionada pelas demandas e pelos anseios da proposta de educação definida

pela instância normativa do município, a Secretaria de Educação. Nesse sentido, identificamos ainda que o **planejamento da avaliação** terá **referências das demandas institucionais externas** de dois tipos: por um lado a própria Secretaria, que estabelece e distribui os parâmetros de referência para o planejamento; por outro, a Secretaria faz parcerias com instituições de formação continuada, que também delimitam os padrões de referência para atender aos objetivos do programa contratado.

O primeiro tipo de referência de **demandas institucionais externas** pode ser identificado na fala de P4 ao nos dizer da necessidade de “trabalhar aquelas habilidades que vêm da secretaria”, bem como na fala de P2 que reitera a primeira afirmação ao pontuar que “Aquilo que você recebe da secretaria precisa ser destrinchado”. Nesse sentido, o ponto de partida que norteia o planejamento da avaliação são as habilidades enviadas pela Secretaria, o que nos ajuda a identificar e compreender mais um mecanismo de silenciamento da ação política destas professoras. Ao propor a homogeneização das referências do planejamento, se fortalecem também os lugares e os conhecimentos de referência, justificados pela “normatividade socialmente estabelecida” (LUCKESI, 2010, p. 37).

No mesmo sentido atuam os programas contratados pelo município para realizar as formações continuadas e acompanhar os êxitos de suas propostas, pois também delimitam as referências e as práticas a serem desenvolvidas pelas professoras. Como podemos observar quando P1 discorre sobre as referências do planejamento da avaliação dizendo: “vêm do IQE³⁶ e eles dão os conteúdos, a prova vai vir baseada nessas habilidades aqui, são as habilidades que eu tenho que trabalhar”. Nesses moldes a atividade de planejar o ensino e a avaliação será condicionada ao atendimento das demandas do programa e não das necessidades dos estudantes e das professoras. Logo, o planejamento, bem como a prática docente se traduz como “treino para a próxima prova” (PERRENOUD, 1999, p. 72).

Nesse mesmo direcionamento, P3 nos revela que “no projeto IAB³⁷ todo mundo tem que acompanhar por igual. Eu sigo, eu tenho o manual de instruções que vai me orientando nas atividades”. Além de eliminar a atividade de planejar dos/as professoras, chamamos atenção que a tentativa de eliminar as influências do contexto no intento de homogeneizar

³⁶ Instituto Qualidade no Ensino - associação civil de caráter educacional e de assistência social. Tem como missão contribuir para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem nas escolas da rede pública, investindo na formação e valorização do educador e na relação da escola com sua comunidade. Para maiores informações ver o site do instituto: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>.

³⁷ Instituto Alfa e Beto – instituição não governamental que tem como missão firmar parcerias com instituições públicas e privadas na oferta de programas educacionais de políticas e práticas de educação baseadas em evidência. Para maiores informações ver o site do instituto: <http://www.alfaebeto.org.br/ConhecaIAB>.

práticas de ensino, forjando mecanismos de controle da ação docente e de negação das subjetividades e das diferenças (ESTEBAN, 2010).

Em contrapartida, as professoras concebem as demandas internas como uma das fontes de referência para reconfigurar suas práticas, ou seja, realizar a atividade de planejar a avaliação é o caminho para atender as demandas internas.

Assim, no segundo tipo de **referência do planejamento**, as professoras partem das **demandas internas do grupo-classe**, construindo desvios aos planos propostos. Essa desobediência das professoras é que nos mostra quão tensionado está o campo do planejamento da avaliação nessas escolas. Podemos identificar esse tensionamento na fala de P3, que mesmo afirmando anteriormente que não faz avaliações há três anos e não é cobrada por isso, nos informa que “tenho que acrescentar, porque para mim, no meu caso, é muito pouco. Tipo, no ano passado, eu tinha pré I e pré II. Pré I eu tinha que trabalhar duas páginas do livro por dia. Duas páginas para um dia todinho! Então, dentro daquilo ali eu tinha que trazer várias outras atividades. Aí eu já misturava Português, Matemática, Geografia, várias outras coisas dentro daquelas duas páginas que eles me determinavam para aquele dia”.

Para P3, o planejamento imposto é apenas uma determinação a ser cumprida e ela não se nega a fazê-lo, porém a partir da avaliação que ela faz do grupo-classe é possível delimitar quais são os espaços de autonomia para que ela realize o ensino. Por esse motivo, destacamos que há um planejamento da avaliação, intrínseco à dinâmica do grupo-classe e à dinâmica do plano de ensino, que coleta informações e as reorganiza no sentido de proporcionar às professoras as informações sobre a validade do plano normativo imposto.

Desta forma, falas como: “Olhe, eu avalio meus alunos todos os dias, então meu planejamento é diário. E a gente aprende com eles. Então eu procuro colocar o meu aluno dentro desse planejamento (P5), e também, “Eu nunca faço um planejamento sem avaliação, ele sempre tem que está dentro da avaliação” (P1), nos ajudam a perceber o esforço que essas professoras fazem para construir esses desvios à normatividade estabelecida, concebendo o planejamento como uma escolha, uma escolha política (LUCKESI, 2010; SANMARTÍ, 2009), nesse caso uma escolha desobediente e contra-hegemônica, porque vai de encontro à proposta silenciadora e homogeneizante, se disponibilizando a atender às expectativas dos estudantes.

É nessa perspectiva que se situa a fala de P2, ao considerar que “Eles sempre vêm com histórias, a história deles, tem o que eles veem na televisão. Essas novidades... sempre dá para trabalhar”. É notável o esforço para que se possa não somente ouvir esses estudantes, que

trazem suas histórias e suas “novidades” para um ambiente que vive de práticas não tão novas e que narra histórias tão diferentes das suas.

Outros exemplos de como as professoras se esforçam para desenvolver um planejamento contínuo de avaliação, no sentido de que este possa tornar o planejamento do ensino mais próximo das expectativas dos estudantes, podem ser identificados quando elas afirmam que precisam “fazer um trabalho diferenciado, então é um planejamento diferenciado. Eu não posso seguir o mesmo para todos” (P5), buscando atender à heterogeneidade do grupo-classe.

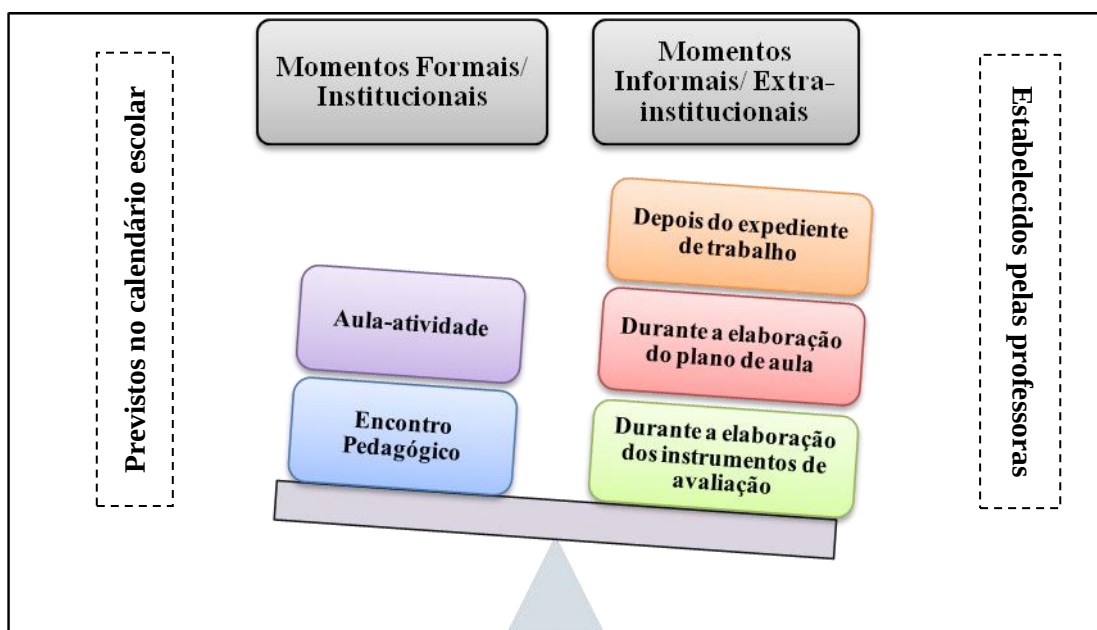
Essa postura nos direciona à compreensão de que essas professoras não fazem apenas uma diversificação dos instrumentos, mas também ampliam as suas referências ao reconhecerem as diferenças dos percursos de aprendizagem de seus estudantes. Outro exemplo dessa reestruturação pode ser notado quando P6 afirma que “eu recebo todos os conteúdos com planejamento, tudo certinho, mas eu planejo minhas avaliações e os conteúdos das avaliações são de acordo com o nível dos meus alunos”, e ainda, tomando a avaliação como direcionamento para a reestruturação das práticas de ensino, quando “percebo que ele está com dificuldade, aí eu tenho que rever as atividades, tem que mudar o jeito” (P7). Planejar nesses moldes é tecer desvios aos caminhos já trilhados, trabalhando no enfrentamento de posturas e práticas homogeneizantes.

Nos tipos de referências apresentados, podemos identificar que as professoras se posicionam na fronteira, pois se veem obrigadas a cumprir as exigências das demandas externas, mas também adotam posicionamentos *outros* para garantir o trato das demandas inerentes à dinâmica do contexto.

• Momentos do Planejamento

Ao analisarmos o estruturante **momentos do planejamento**, destacamos que os dados também apontaram para dois tipos de momentos: a) **momentos formais e institucionais**; e b) **momentos informais e extra-institucionais**. Assim, por um lado, as professoras buscam atender e cumprir as atividades previstas nos momentos definidos pela instituição escolar, mas também estabelecem momentos *outros* para planejar suas avaliações, como podemos observar na Figura XII.

FIGURA XII - MOMENTOS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Os momentos do planejamento do primeiro tipo compreendem os **momentos formais/institucionais**. Esses momentos foram assim denominados a partir dos relatos das professoras que nos indicaram a existência de momentos normatizados e instituídos pela gestão da escola específicos para o planejamento. Ao relatarem quais eram os **momentos formais/institucionais** previstos no calendário escolar para que elas realizassem o **planejamento da avaliação**, as professoras nos apontam dois momentos principais: **a aula-atividade** e o **encontro pedagógico**.

Nas colocações de P4, ela nos diz: “Temos aula-atividade, nos reunimos de quinze em quinze dias... aí a gente sempre está discutindo esse assunto”, bem como nos fala P5, ao afirmar que “a gente se junta, faz reunião e a gente trabalha junto com as outras professoras. É de quinze em quinze dias... É, a gente fala de avaliação também”. Além de revelarem a periodicidade quinzenal das aulas-atividade, as professoras apontam que a Avaliação da Aprendizagem é temática recorrente nesses momentos.

As aulas-atividade se constituem como momento de formação continuada e são oferecidas pela Secretaria de Educação em parceria com um instituto privado, como podemos observar na fala de P6

Como eu trabalho com o “IQE”, não sei se você já ouviu falar, é o “Instituto de Qualidade de Ensino”. O “IQE” trabalha em cima do aluno, ele dá todo o planejamento e no sábado, a gente se reúne de quinze em quinze dias, para

fazer uma avaliação. Para ver como vai avaliar, para ver como a turma está, em que nível está.

Segundo as professoras, há um grande esforço para que haja um aumento nos índices de aprovação, fazendo com que os momentos de planejamento da avaliação, nas aulas-atividade, sejam direcionados ao monitoramento da execução dos objetivos propostos pelo instituto que promove a formação. Nesse sentido, podemos afirmar que há uma forte tendência à *fixação* e *conservação* das decisões estabelecidas pelas instâncias normativas (LUCKESI, 2010), em que os momentos do planejamento são utilizados como momentos de prestação de contas.

Além deste momento, as professoras também elegem o Encontro Pedagógico como um dos momentos de planejamento. Todavia, relatam que eles não são suficientes para dar conta de suas demandas, apontando que estes encontros “Não são muitos não, são poucos. São pouquíssimos, só houve um até agora. A gente se encontra quando volta de férias ou de recesso, entende?” (P6). Nesse mesmo sentido, P2 expõe que o momento dedicado ao Encontro Pedagógico é utilizado para elaboração do plano anual de ensino, como podemos observar quando ela afirma que “No primeiro semestre nós fazemos um planejamento, ou melhor, o planejamento, geralmente, a gente faz um planejamento anual” (P2). Esses delineamentos revelam que a racionalidade intrínseca à matriz objetivista determina a operacionalização do planejamento de ensino (FRANCO, 2010), logo, de avaliação, com vistas à minimização das interferências subjetivas e contextuais.

Indagamos, assim, se a pouca frequência dos Encontros Pedagógicos não estaria relacionada à referência normativa dos planos de ensino, que são produzidos a partir de demandas institucionais externas, descartando a necessidade de momentos específicos e contínuos para sua elaboração. Ou ainda, se esses encontros não teriam a mera função burocrática de fixar esses planos e validá-los por meio da aceitação e da reprodução por parte das professoras.

Desta forma, destacamos que, como bem salienta Libâneo (2008) ao descrever os princípios da Pedagogia Tradicional, os **momentos formais/institucionais** estão circunscritos ao cumprimento das atividades de monitoramento dos objetivos propostos pelas instâncias normativas superiores e/ou ao cumprimento das atividades burocráticas de registro desses objetivos, relegando à dimensão do planejamento a tarefa de descrever ou reproduzir percursos de ensino, em que os/as professores/as se veem obrigados a executar a mera repetição de didáticas conservadoras e utilitaristas (PERRENOUD, 1999). Exclui-se, então, a

tarefa da reflexão da relação entre as especificidades dos estudantes e os conteúdos validados na Avaliação da Aprendizagem.

Passando ao segundo tipo de **momentos do planejamento**, os **momentos informais/extra-institucionais**, as professoras nos revelam como criam estratégias para a superação do caráter burocrático com o qual são pensados os **momentos do planejamento formais/institucionais**, atribuindo-lhes uma dinâmica distinta da que lhes é proposta formalmente. Nesse sentido, as professoras são uníssonas em afirmar que estabelecem outros **momentos de planejamento** para depois de seus expedientes de trabalho na escola, uma vez que relatam não terem esse tempo garantido no tempo pedagógico escolar.

Como podemos observar na fala de P1, “Não tem uma atividade de recreação, uma aula de educação física, nada que te dê uma liberdade de cinquenta minutos para você planejar alguma coisa. Tudo você tem que fazer na sua casa”. Essa fala é reforçada por P6, que diz: “Na escola, durante os dias letivos a gente não tem. Tem que ser em casa ou nos encontros, fora isso a gente não tem”. Desta forma, podemos identificar que não há uma organização do tempo que permita o estabelecimento de momentos de planejamento dentro da escola, ou seja, momentos formais/institucionais para além das aulas-atividade e dos raros Encontros Pedagógicos.

A dupla jornada de trabalho também é por nós compreendida como um dificultante para que estas professoras possam ter na escola outros momentos que não sejam aqueles dedicados ao ensino, como evidencia P5 ao dizer: “Eu separo um tempo para isso, porque se você for fazer dentro de uma sala de aula, com os alunos, você não consegue. Você tem que separar esse tempo”. Nessa mesma direção, P7 afirma: “É em casa. Até porque eu trabalho os dois horários e se eu tivesse que fazer aqui teria que ser no horário do meu almoço. Então não tem como, aí eu faço em casa”. Como podemos observar no Anexo VII, quatro das oito professoras trabalham em dois turnos na mesma escola (P5, P6, P7, e P8), e as demais também trabalham em mais um turno em escolas de outras localidades.

Essa dupla jornada, atrelada à escassez de tempo pedagógico na escola, as leva a assumir outras jornadas de trabalho para garantirem os momentos de refletir, decidir, organizar e sistematizar suas práticas docentes. Diante dessas condições, ou da falta de condições adequadas, as professoras estabelecem suas próprias dinâmicas de planejamento, sempre depois de seus expedientes de trabalho e fora do espaço escolar, como estratégia para realizarem a reflexão sobre suas práticas docentes, logo, também, sobre suas práticas avaliativas.

Nesse sentido, vale a pena frisar que na fala das professoras há uma forte tendência à restrição dos **momentos do planejamento** à dinâmica de elaboração do plano de ensino e também à elaboração dos instrumentos avaliativos formais, o que nos revela novamente que o ato de pensar, organizar e decidir sobre a Avaliação da Aprendizagem é compreendido apenas na *dimensão técnica do planejamento* (LUCKESI, 2010), dando ênfase aos instrumentos avaliativos, como a principal atividade avaliativa docente.

Ao serem questionadas sobre a finalidade dos momentos de planejamento da avaliação que elas vivenciam depois da jornada de trabalho na escola, as professoras relataram que dedicam um tempo específico para a avaliação quando necessitam elaborar os instrumentos avaliativos formais, como podemos observar quando P3 diz: “Eu paro e faço a minha avaliação bimestral, e eu faço em casa”, bem como na fala de P4: “Aí para elaborar, eu elaboro minhas provas em casa, à noite”. Logo, como já assinalamos anteriormente, a atividade de elaboração dos instrumentos avaliativos formais, neste caso as “provas bimestrais”, é considerada como a principal ação do planejamento da avaliação.

Sobre os **momentos do planejamento**, P8 nos aponta ainda que os **momentos informais/não-institucionais** do planejamento são também os momentos de autoavaliação e de regulação da prática docente, ao dizer: “levo o meu planejamento para casa e eu vou analisar o que eu fiz, o que eu trabalhei durante o mês e vou fazer pesquisa, principalmente pela internet que eu faço muito. E o momento maior é em casa... momento de ver como eu vou analisar e elaborar minhas provas”. Nesse sentido, vale a pena pontuar que o plano de ensino é utilizado como referência para a elaboração dos instrumentos avaliativos, partindo da análise das ações realizadas pela professora.

Consideramos, ainda, que apesar de confundir o planejamento e o plano de ensino com o planejamento e o plano de avaliação, a professora entende que há informações nesse “planejamento” que dão conta não somente de sua prática, mas apontam também informações sobre as aprendizagens dos estudantes indicando que decisões ela poderá tomar para elaborar seus instrumentos avaliativos. Essa busca por informações que possibilitem uma aproximação mais coerente entre o que se ensina e os percursos de aprendizagem dos estudantes aponta indícios de uma *regulação dinâmica* (ESTEBAN, 2010) em que há um investimento na investigação e na coleta de informação para chegar a tempo de regular e aprimorar o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2004).

Esses desvios construídos pelas professoras são retrato do esforço que elas fazem para manter a atividade de planejar a avaliação, mesmo quando há uma negação ou uma supressão desse trabalho por parte das instâncias de regulação externas. Um dos mecanismos utilizados

nesse processo de negação passa pela esfera da organização do tempo e da institucionalização dos lugares para realizar estas atividades de planejamento. Quanto à organização do tempo, não são disponibilizados momentos contínuos e específicos para vivência do planejamento na escola, como podemos observar nos dados até aqui apresentados.

- **Lugares do Planejamento**

Quanto aos lugares para realização do planejamento há novamente um distanciamento entre o lugar onde se realiza o planejamento e o lugar das práticas docentes, assim como ocorreu com os **momentos do planejamento**. Ao analisarmos os **lugares do planejamento** identificamos que as professoras realizam esta atividade, prioritariamente, fora da escola, o que já era de se esperar diante dos relatos de que não há momentos na escola para além da prática de ensino.

Nesse sentido, o **lugar do planejamento**, enquanto espaço físico, é a casa destas professoras, logo, este é o lugar privilegiado para a reflexão sobre o que acontece na escola, sobre a prática docente, sobre a dinâmica como um todo, bem como sobre as decisões a serem tomadas no que diz respeito à Avaliação da Aprendizagem e às informações produzidas por ela. Essa informação ganha corpo ao questionarmos quais são os lugares em que elas realizam o planejamento, pois, como podemos observar no conjunto de falas apresentadas no Quadro II, recebemos como resposta de 7 (sete) das 8 (oito) professoras entrevistadas que as suas casas são o lugar onde se dá essa atividade.

QUADRO II - LUGARES DO PLANEJAMENTO

Tudo você tem que fazer na sua casa (P1);
o planejamento é em casa. Só que o registro da aula é diário, terminou a aula você tem que ir lá e registrar (P3);
em casa, planejo sozinha (P4);
Eu digo... fora da escola (P5);
para planejar, a gente geralmente faz em casa (P6);
eu faço em casa (P7);
o momento maior é em casa (P8).

Diante desses dados, é possível inferir que o lugar do planejamento é o não-lugar, ou seja, é o lugar fora da vivência com os estudantes e fora da dinâmica da escola e da comunidade. Contudo, a adoção de um lugar **não institucional** além de nos revelar a falta de condições para vivenciar a dinâmica do planejamento na escola pode nos apontar também mais um esforço das professoras para romper com a lógica homogeneizadora dos processos de burocratização das atividades docentes, já que para a realização dos momentos institucionais/formais, diretamente ligados à prestação de contas, há momentos e lugares específicos.

Como bem frisa P3 no quadro acima, o registro da aula deve ser realizado no momento e no lugar institucional/formal, como prestação de contas diária, buscando assegurar a fixação e a conservação das decisões tomadas (LUCKESI, 2010) com base nas referências externas, assegurando o cumprimento do trabalho burocrático de repetir e reiterar essas decisões em todos os documentos institucionais (LIBÂNEO, 2008).

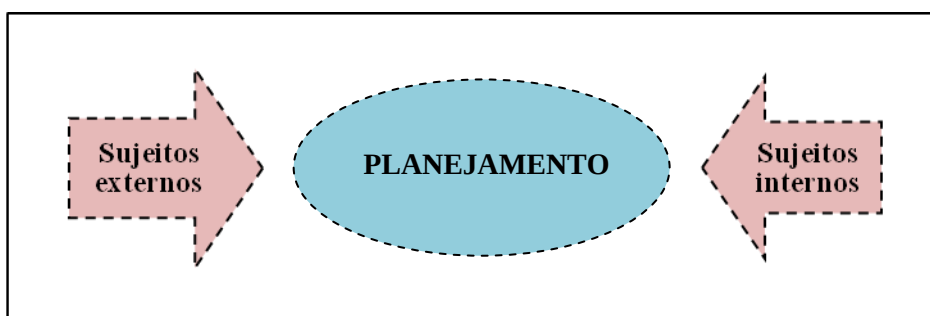
Mesmo recebendo de fora os planos de ensino prontos para serem executados, essas professoras criam estratégias para romper com a lógica da repetição, possibilitando a contextualização do ensino com base nas informações coletadas em sala de aula, através da avaliação. Enquanto para as instâncias normativas a escola é o mero lugar do fazer, de instruir, a decisão de “levar trabalho para casa” se apresenta como alternativa possível, como o lugar *outro*, para a reflexão sobre a prática docente, bem como sobre a prática avaliativa.

• **Sujeitos do Planejamento**

A ação efetiva de organizar os objetivos educacionais em planos de ensino faz dos/as professores/as sujeitos privilegiados na elaboração do planejamento, ou pelo menos, seria coerente que os/as professores/as que conhecem a realidade dos estudantes e da comunidade, fossem os/as responsáveis por essa atividade.

No entanto, as professoras-colaboradoras desta pesquisa relatam que o Sistema de Ensino do município de Caruaru adota programas que assumem a tarefa de elaborar e de instruir sobre aplicação dos objetivos educacionais, bem como pela avaliação do alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, como podemos observar na Figura XIII, as professoras compreendem os **sujeitos do planejamento** em duas dimensões: a) **os sujeitos externos** – responsáveis pela seleção dos conteúdos; b) **os sujeitos internos** – responsáveis pela instrumentalização dos conteúdos selecionados e pelo alcance dos objetivos pretendidos.

FIGURA XIII - SUJEITOS DO PLANEJAMENTO



Os **sujeitos externos** do planejamento são identificados nas falas analisadas, quando ao serem questionadas sobre a tarefa de escolher, organizar e sistematizar o planejamento dos conteúdos a serem vivenciados no ano letivo, as professoras nos dizem que essa tarefa não cabe a elas, pois como afirma P6, já há algum tempo essa tarefa cabe aos programas que a Secretaria adota, como podemos observar na seguinte fala: “Isso já há uns cinco anos. Veio do “Circuito Campeão”, que era do “Instituto Ayrton Senna”, agora tem o “IAB”. Sempre tem um projeto e ele manda os conteúdos”. As professoras apontam que os sujeitos do **planejamento** não são aqueles e aquelas que vivenciam a dinâmica do contexto e que compartilham dos anseios da comunidade, mas sim sujeitos desconhecidos, **sujeitos externos**.

Os dados nos mostram ainda que há um apelo pela instrumentalização da prática docente, seja nas práticas de ensino, seja nas práticas avaliativas, uma vez que esses programas fazem do/a professor/a um mero transmissor das propostas instituídas, como podemos observar na fala de P8 quando perguntamos quem são os sujeitos da seleção dos conteúdos e da elaboração do planejamento e ela nos responde com a seguinte afirmação: “é que eu tenho dois programas, um é o IAB e o outro é o IQE”. A resposta dada pela professora nos mostra que ela determina diretamente os sujeitos do planejamento, indicando como responsáveis por essas tarefas os programas a que ela tem que atender.

Nesse sentido, podemos compreender o papel desempenhado pelas professoras, enquanto executoras de programas, em afirmações como “Eu trabalho com um projeto, eu tenho uns papéis do IAB. eu tenho toda a documentação. Eu sigo, eu tenho o manual de instruções que vai me orientando, as atividades” (P3), e ainda, “tem umas avaliações que vêm do IQE e eles dão os conteúdos, eu tenho aqui, deixa eu te mostrar. Eles mandam isso aqui para a gente, que vai ser basicamente a prova” (P1).

Um aspecto que reforça essa pressão homogeneizadora dos programas educacionais pode ser percebido na fala de P3, quando ela nos diz: “Porque é assim, no projeto IAB, todo

mundo tem que acompanhar por igual. Se hoje eu estou na Lição 27, todo mundo tem que estar na mesma lição". E, nesse mesmo sentido, P7 afirma: "trabalho com o IAB, é uma lição que a gente tem que seguir, tanto na zona urbana, quanto na rural, tem que seguir esse planejamento". Ou seja, a prática docente está condicionada ao cumprimento das normas estabelecidas pelo programa, resguardando a conservação dos sujeitos do planejamento (LIBÂNEO, 2008) e à eliminação das diferenças, logo, negando as lutas dos povos do campo por uma educação que considere suas especificidades.

A participação limitada das professoras enquanto sujeitos da seleção dos conteúdos e da elaboração do planejamento revela também a tendência homogeneizadora do projeto de educação adotado pelo município. Nesse viés, Luckesi (2010, p. 107) evidencia que um dos perigos da elaboração do planejamento por parte de técnicos e/ou sujeitos exteriores à vivência social da comunidade em que está inserida a escola é que "não se discutem as possíveis consequências político-sociais que decorrerão da execução do projeto em pauta", o que nos remete aos pilares da Avaliação Tradicional, cuja adoção de programas e de projetos tende a eliminar da prática docente o trato da diferença, fazendo das professoras consumidoras e executoras de ideias e de práticas exteriores às suas.

Por outro lado, as professoras também apontam para a atuação dos **sujeitos internos do planejamento**. Mesmo havendo essa pressão por parte dos órgãos normativos para que se mantenham os **sujeitos externos do planejamento**, bem como os conteúdos, os objetivos e as práticas por eles estabelecidos, as professoras movimentam-se em sentido contrário a essa pressão, pois mesmo tendo negados momentos e lugares para a realização do planejamento, elas passam a considerar ao menos dois aspectos na hora de instrumentalizarem esse plano imposto: **as interações com os estudantes** e **as interações com as demais professoras e com os demais membros da equipe pedagógica**.

O primeiro aspecto diz respeito às **interações com os estudantes**, em que as professoras consideram que a execução do plano de ensino será diretamente influenciada pelas formas como eles atendem aos objetivos propostos, como podemos observar na fala de P1: "Até planejo com eles, porque quando eu percebo que aquele conteúdo não foi atingido, a gente tem que voltar, tem que replanejar", e também na fala de P3: "Se eles não estiverem naquele dia com disposição para aquela atividade, a gente vai trocar sim. Eles têm esse direito de dar a opinião, porque eu estou formando pessoas pensantes e não robóticas".

Vale frisar, primeiramente, que ao conceber o estudante como **sujeito de direito**, as professoras também irão considerar que eles são **sujeitos do planejamento**. Avaliam os percursos de aprendizagem destes estudantes como forma de alimentarem seu ato de planejar

e organizar os processos de avaliação, logo, estas professoras também são sujeito desse planejamento, pois agem expressivamente na recontextualização dos planos advindos dos programas, possibilitando que o ensino esteja mais aproximado da dinâmica do grupo-classe. Nesse sentido, os processos avaliativos podem estar sendo gestados na perspectiva do diálogo enquanto reflexão partilhada (HOFFMANN, 2009; ROMÃO, 2011).

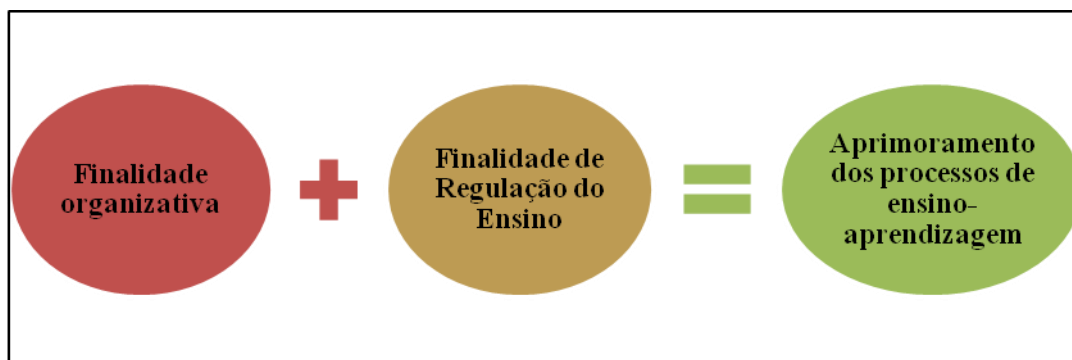
O segundo aspecto diz respeito às **interações com as demais professoras e com os demais membros da equipe pedagógica**, uma vez que elas revelam contarem com a colaboração desses sujeitos para planejarem suas avaliações. Nesse sentido, é pertinente destacar falas como “a gente trabalha junto com as outras professoras. Uma professora trabalha junto com a outra. Assim a gente vai vendo nossas dificuldades, a gente vai trocando” (P5), bem como, “A supervisora da escola, ela está sempre ajudando, auxiliando” (P6). É pertinente frisarmos o esforço das professoras para coletar informações úteis para a recontextualização dos planos de ensino, compreendendo a intrínseca necessidade de dialogar com os demais membros da dinâmica escolar.

Podemos concluir que as professoras são **sujeitos internos do planejamento** que agem na esfera da recontextualização dos planos de ensino e no tratamento das informações advindas das avaliações, tomando como pontos de partida para essa ação tanto os percursos de aprendizagem, quanto o diálogo e a partilha das experiências com os demais membros da equipe pedagógica. No entanto, devido à adoção de programas e projetos, os **sujeitos externos** são legitimados como sujeito da elaboração do planejamento, revelando o “distanciamento entre o sujeito da elaboração e o objeto da avaliação” (SACRISTÁN, 1998), bem como ocultando e silenciando a discussão sobre a finalidade político-social do planejamento da avaliação.

• Finalidades do Planejamento

As entrevistas nos deram elementos para compreender também quais são as **finalidades do planejamento** da avaliação para estas professoras. Nesse sentido, identificamos que nas falas coletadas há, basicamente, dois tipos de finalidades: a) a **finalidade organizativa**; b) e a **finalidade de regulação do ensino**. Vale salientar que, como podemos observar na Figura XIV, esses dois tipos são complementares, pois estruturam e direcionam as **finalidades do planejamento da avaliação** para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

FIGURA XIV - FINALIDADES DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO



O primeiro tipo, a **finalidade organizativa**, é o tipo menos recorrente, o que não diminui sua relevância no que diz respeito à utilidade que essas professoras enxergam para o **planejamento da avaliação**. Nesse sentido, P2 pontua que “Se a gente fizer as coisas aleatoriamente, não vamos ter bons resultados”. Logo, planejar a avaliação é uma das formas que as professoras encontram para refletir sobre a prática e organizá-la de acordo com seus objetivos, ou seja, a **finalidade organizativa do planejamento** compreende que o ato de planejar é o momento de decidir sobre direcionamentos da prática docente para alcançar os resultados desejados.

Para P5, a **finalidade organizativa** do planejamento está intrinsecamente ligada ao “tempo que você tem que pesquisar, realizar pesquisas”, ou seja, planejar tem como fim a preparação/organização dos processos a serem propostos nos momentos de ensino. Assim, percebemos que tanto na organização do tempo e das atividades de aperfeiçoamento da prática de ensino, as professoras concebem o planejamento da avaliação em sua *dimensão técnica* (LUCKESI, 2010), utilizando o planejamento para criação de mecanismos de efetivação das decisões e das posturas adotadas como modelo de formação.

O segundo tipo, a finalidade de regulação do ensino, é mais recorrente nas falas analisadas. Compreendemos que este segundo tipo é complementar ao primeiro, uma vez que as professoras compreendem a **finalidade de regulação do ensino** a partir do aperfeiçoamento dos processos de ensino e da busca por resultados nos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2010; SILVA, 2004). Destacamos ainda que a *dimensão técnica* também norteia essa finalidade, mas há também um direcionamento à *dimensão política* (LUCKESI, 2010), uma vez que estas professoras compreendem a relevância e os reflexos de suas escolhas para além do alcance dos resultados e reconhecendo que o ato de ensinar requer uma *reflexão crítica sobre a prática* (FREIRE, 1996).

A busca por resultados ainda é o objetivo principal da regulação promovida por estas professoras a partir do planejamento, pois compreendem que o ato de planejar tem por finalidade “poder ver mais resultados, para ver como meus alunos estão se saindo” (P6). Nesse sentido, há também uma preocupação em conhecer esses percursos de aprendizagem, em saber como os estudantes “estão se saindo” diante das decisões adotadas pelas professoras.

A efetividade dessas decisões passa a ser levada em conta, colocando-as em suspeição e em processo de regulação. Nesse sentido, planejar a avaliação serve para “ver onde é que ele (o estudante) está necessitando melhorar, tem que estar sempre observando, ver o que pode melhorar” (P2), de forma que não há somente o desejo de aprimoramento dos processos de aprendizagem, mas há também a consciência da necessidade de aperfeiçoar os processos de ensino, através de uma regulação que chegue a tempo para reordenar e aprimorar o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2004).

Então, a **finalidade de regulação do ensino** irá conceber o planejamento como “uma forma de parar e repensar a prática” (P1), ou seja, de conhecer e emitir um juízo de valor sobre essa prática. Deste mesmo modo, P5 nos aponta a necessidade de compreender o planejamento como espaço de autoconhecimento, afirmando “vou me autoavaliar, para ver onde é que eu vou acertar, onde é que eu vou errar. Como eu vou conseguir que eles aprendam”. A professora nos mostra que a **finalidade de regulação do ensino** pressupõe além do julgamento da efetividade da prática, também o autoconhecimento e a reordenação das posturas adotadas com vistas à concretização das aprendizagens significativas (PERRENOUD, 1999; SANMARTÍ, 2009; SILVA, 2004).

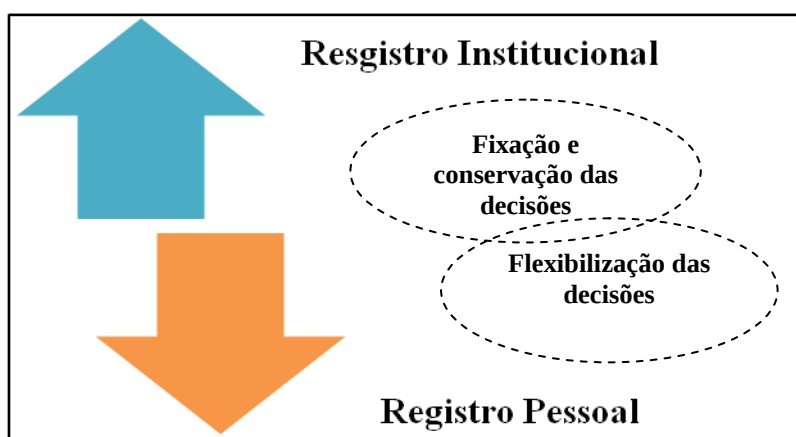
Nesse mesmo viés, P4 nos diz que planejar serve para certificar as decisões, pois “a gente tem que estar segura do que está fazendo, do que está passando, você tem que saber o que está fazendo”. Logo, planejar a avaliação é coletar informações úteis para a regulação, buscando compreender os limites dessa prática e o real alcance das decisões tomadas.

É nesses moldes que compreendemos que a **finalidade organizativa** e a **finalidade de regulação do ensino** se complementam, pois atuam no campo da reordenação dos processos de ensino, bem como na promoção do autoconhecimento com a finalidade de aperfeiçoar os processos de aprendizagem. Nesse sentido, as finalidades do planejamento apresentadas por estas professoras apresentam aproximações com os processos avaliativos de *intenção formativa*, em que as professoras querem “conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (MÉNDEZ, 2002, p. 63), para regular e/ou manter as *decisões políticas* e as *decisões técnicas* que norteiam o ensino.

• Registro do Planejamento

Quanto às formas de **registro do planejamento** da avaliação, as falas das professoras novamente revelam que não há uma delimitação precisa entre o que seja o planejamento de ensino e o planejamento da avaliação. No entanto, a partir das falas analisadas pudemos buscar elementos que nos revelassem como era feito o registro das decisões tomadas no planejamento no que dizia respeito à avaliação. Assim, como podemos notar na Figura XV, foram identificados dois tipos de **registro do planejamento da avaliação**: a) **registro institucional**; b) **registro pessoal**.

FIGURA XV - TIPOS DE REGISTRO DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO



No caso do **registro do tipo institucional**, três professoras relatam que as decisões acerca da avaliação são escritas no diário de classe. Ao serem indagadas sobre o *registro do planejamento* da avaliação, estas professoras nos dizem que “Tem um roteiro de aula, um caderno e depois a gente passa para o diário” (P2), “No diário de classe, a gente registra” (P6), e ainda, “No meu caderno e no diário” (P7).

Estas professoras sinalizam para a existência de um registro formalizado e institucionalizado, cujo documento em que se registra resguarda a validade das ações e da proposta de ensino ministrada. Neste sentido, o diário de classe é este documento privilegiado para o **registro institucional**, mas como podemos observar, não se trata de uma prática recorrente, mas sim de ações isoladas.

Ao perguntarmos que tipo de registro é feito no diário com relação à avaliação, além do registro das notas, estas professoras nos dizem que “a gente planeja e coloca quando é dia de avaliação” (P6), bem como, “A gente registra a prova do dia” (P7). Assim, destacamos que

o **registro institucional** assegura apenas o registro do cumprimento do calendário previsto, ou como nos diz Luckesi (2010), garante a *fixação e conservação* das decisões tomadas *a priori* no que diz respeito à realização das *avaliações somativas*, não havendo, então, um **registro do planejamento da avaliação** para além da prestação de contas.

Esse **registro do planejamento** feito na caderneta não é mencionado pelas outras professoras e P1 destaca ainda que “Eu só registro no caderno mesmo, porque no diário de classe a gente não coloca a avaliação”, enfatizando que o lugar onde é possível registrar o planejamento específico da avaliação é no caderno de uso pessoal, pois não há espaço para essa ação no documento institucional que legitima e valida as decisões tomadas.

Numa sociedade em que o registro documental é garantia de validade e de validação das decisões tomadas, esse pode ser mais um mecanismo de silenciamento das ações gestadas na fronteira, valorizando apenas aquilo que é reconhecido como válido e aceitável para o padrão hegemônico.

O segundo tipo de registro apontado pelas professoras e também o mais recorrente é o **registro pessoal**. Denominamos de **registro pessoal** as formas de **registro do planejamento da avaliação** que são realizadas pelas professoras em documentos particulares e que são de uso exclusivo delas, como podemos observar quando P1 afirma que só registra esse tipo de planejamento no caderno. Elas nos revelam que o lugar utilizado para registrar o planejamento é o caderno de uso pessoal, como podemos observar no Quadro III.

QUADRO III - REGISTRO PESSOAL DO PLANEJAMENTO

Eu só registro no caderno mesmo (P1);
a gente usa esse caderno (P2);
eu tenho minhas anotações à parte. No meu caderninho, uma agendinha (P3);
No meu caderno, eu coloco tudo lá (P4);
eu tenho o caderno e eu coloco tudo nesse caderno (P5);
No planejamento diário, a gente planeja (P6);
No meu caderno e no diário (P7);
No meu planejamento diário (P8).

O uso do caderno de roteiro/planejamento diário para registrar as decisões do planejamento é unânime, revelando que há uma postura de resistência das professoras no que

diz respeito ao cumprimento de uma atividade não requerida pelos meios institucionais. No entanto, é pertinente frisar que não há nas falas analisadas um detalhamento do que seria esse **registro do planejamento**, revelando seu caráter de informalidade e mostrando que caberá a cada professora delimitar os direcionamentos que esse registro irá apontar.

Nesse sentido, nas falas analisadas, foi possível mapear duas finalidades para esse **registro pessoal**: a) **registrar as mudanças**; b) **determinar os momentos de realização da avaliação**. Essas finalidades aparecem timidamente nas falas de duas professoras, o que não nos impede de tratar esses dados no intento de compreender melhor essa dinâmica de **registro do planejamento**.

A finalidade de **registrar mudanças** é apontada por P2 quando ela diz: “aí a gente usa esse caderno, onde há um espaço para ir colocando as observações, as mudanças”. Esse dado nos revela que no caderno há espaço para registrar as reorganizações e as mudanças do dia a dia, apontando para o trato à dinâmica da avaliação, bem como para a flexibilização das práticas de ensino.

A segunda finalidade mapeada diz respeito à atividade de **determinar os momentos de realização da avaliação**. Nesse sentido, P8 revela que “No meu planejamento diário posso até colocar uma observação e dizer, datar no final de semana para que eu faça essas avaliações” (P8). Há uma intencionalidade bem delimitada de utilizar o **registro do planejamento** para resguardar as decisões referentes à realização das avaliações e como já existe um documento específico para isto, o calendário escolar, suspeitamos que o uso do caderno poderá sinalizar a delimitação dos momentos das avaliações formativas, ou ainda das avaliações informais.

Diante destes dados, podemos concluir que o **registro do planejamento da avaliação** é feito, prioritariamente, como uma atividade pessoal para atender às necessidades individuais de cada professora no que diz respeito à tarefa de inscrever as decisões adotadas ao longo dos percursos de ensino e de aprendizagem. Mas, identificamos que há também a necessidade de cumprir com a tarefa burocrática de registro das decisões institucionais, revelando o que Silva (2010, p. 41) chama atenção, quando a atividade de **registro do planejamento da avaliação** está restrita à descrição de “conteúdos a serem vividos, e a registrar a frequência e as notas”.

Desta forma, nas entrevistas analisadas, a atividade de registrar o planejamento da avaliação encontra-se tensionada por dois campos de força. Por um lado as professoras precisam cumprir essa tarefa burocrática de registrar notas, frequências etc., mas por outro lado encontram no **registro pessoal** o espaço para acolher a dinâmica do contexto e flexibilizar as decisões tomadas no plano da normatividade. Logo, estas professoras fazem do

registro o espaço da *diferença colonial*, e criam mecanismos de romper com a exacerbação da burocratização de processos tão dinâmicos.

• Validação do Planejamento

A partir das entrevistas analisadas, identificamos que após a atividade de definir e de registrar os direcionamentos apontados pelo **planejamento da avaliação**, este planejamento é transformado em um plano de avaliação que poderá ser validado ou não pela equipe gestora da escola.

Assim, a seguinte colocação de P5 - “A gente sempre tem essa pessoa responsável por esses ajustes” - nos ajuda a identificar que o sujeito responsável pela **validação do planejamento** é a equipe gestora. As demais professoras nos revelam que esta validação consiste em consultar a supervisão ou gestão para receber a aprovação ou os indicativos de mudanças no plano elaborado.

Esses indicativos são sugeridos tomando como referência a proposta de ensino adotada pela escola, como bem nos aponta P1 na seguinte fala: “graças a Deus, está sendo tudo ‘direitinho’, tudo está dentro do esperado, está dentro da proposta. Aí eles (supervisão e gestão) não interferem não”. Assim, o grau de interferência da equipe gestora no **planejamento da avaliação** é determinado pelo atendimento aos objetivos delineados para o seu alcance, condicionando também a validação desse planejamento às demandas institucionais.

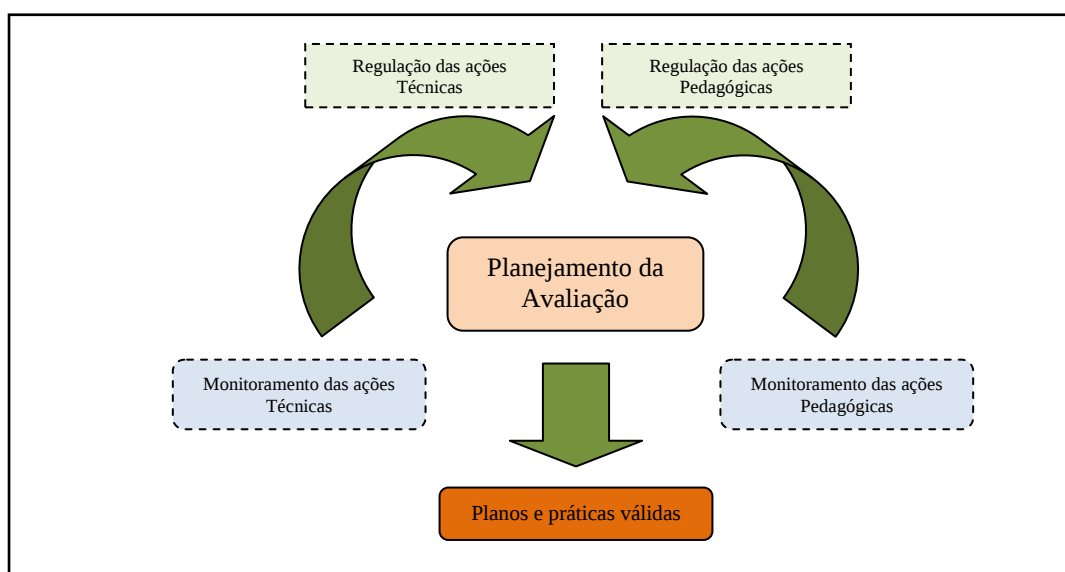
Nesse sentido, podemos identificar que a **validação do planejamento** é realizada através de um **monitoramento dos objetivos**, em que há um controle maior ou menor das decisões tomadas pelas professoras. Esse controle pode ser observado em falas como “A equipe gestora faz a correção do que a gente fez, do que é que a gente vai passar para o aluno. Tudo que a gente faz elas corrigem, veem o que é que está faltando, veem o que precisa acrescentar ou diminuir” (P4), e ainda, “Hoje, o supervisor tem uma função de professor também. Ele vai para a sala de aula e um minuto que ele passa lá ele conhece quem é o aluno, ele sabe quem é, ele olha caderno do aluno, ele sabe identificar o aluno. Não adianta você querer enrolar, não adianta avaliação enrolada” (P3).

Para que ocorra a **validação do planejamento** há que se utilizar mecanismos de controle que legitimem tal processo. O principal mecanismo identificado nas falas das professoras é o **monitoramento interno do alcance dos objetivos**, que pode se dar no monitoramento das ações tanto técnicas, como é o caso da correção dos planos de ensino e de

avaliação, quanto didático-pedagógicas, no monitoramento da própria prática avaliativa, levando as professoras a reconhecerem a ação do/a supervisor/a enquanto agente legitimador das ações/decisões tomadas por elas.

Nesse sentido, como podemos observar na Figura XVI, identificamos que a **validação do planejamento** poderá se dar de duas formas: **monitoramento das ações técnicas**; b) **monitoramento das ações pedagógicas**.

FIGURA XVI - VALIDAÇÃO DO PLANEJAMENTO



O **monitoramento das ações técnicas** também serve para regular a construção dos instrumentos avaliativos formais, como podemos notar quando P5 diz: “Ela deixa a gente bem à vontade para fazer a avaliação. Ela pede para que em um determinado dia os rascunhos da avaliação sejam entregues a ela. E ela faz alguns ajustes, quando é necessário”. Ocorre, então, a determinação dos **momentos formais de planejamento** e de elaboração dos instrumentos de avaliação, bem como a regulação da validade desses momentos e desses instrumentos para o alcance dos objetivos educacionais pretendidos (PERRENOUD, 1999).

Quanto ao **monitoramento das ações pedagógicas** podemos identificar que a **validação do planejamento** se dá na regulação da prática de ensino. Neste caso, podemos observar a ocorrência deste tipo de monitoramento em falas como: “A supervisora observa algumas coisas que eu faço e vai indicando como eu posso melhorar, ela dá sugestões” (P2), e “Sempre que estão aqui... quando nós precisamos delas elas sempre estão nos apoiando. Dizendo de que forma, qual é a melhor forma, que dessa forma tá certo, se é melhor de outro jeito” (P5). Esse monitoramento subsidia os mecanismos de controle da prática docente,

reforçando as ações aceitas e negando as ações que vão de encontro ao alcance da proposta adotada.

Não estamos negando aqui a necessidade de regulação das ações técnicas e pedagógicas, mas sim evidenciando a necessidade de compreendermos as finalidades dessa regulação na **validação do planejamento da avaliação**, principalmente pela herança positivista, logo também colonial, que em nome da “neutralidade, objetividade e verdade que constituem o discurso científico moderno, dele se vale para legitimar a diferenciação e a desigualdade” (ESTEBAN, 2010, p. 51). Da mesma forma, fomos ensinados/as a crer nos processos de regulação como ações revestidas de imparcialidade, não nos preocupando em questionar quais as prioridades e os sentidos da avaliação das aprendizagens para a proposta de formação individual, coletiva, social, cultural, política, entre tantas outras, ofertadas a estas crianças.

Nesse sentido, de acordo com os dados apresentados, concluímos que a **validação do planejamento** se dá através de um monitoramento interno, tanto técnico quanto pedagógico, consolidando ou indicando a reelaboração das decisões inscritas no plano através da adoção de regulações técnicas ou pedagógicas. Ao considerarmos que o ato de planejar é também o ato de definir os rumos político-sociais da ação educativa (LUCKESI, 2010), identificamos na *validação do planejamento* mais uma ferramenta de controle e normatização de uma dada postura hegemonicamente aceita.

5.3.3 A Prática Avaliativa

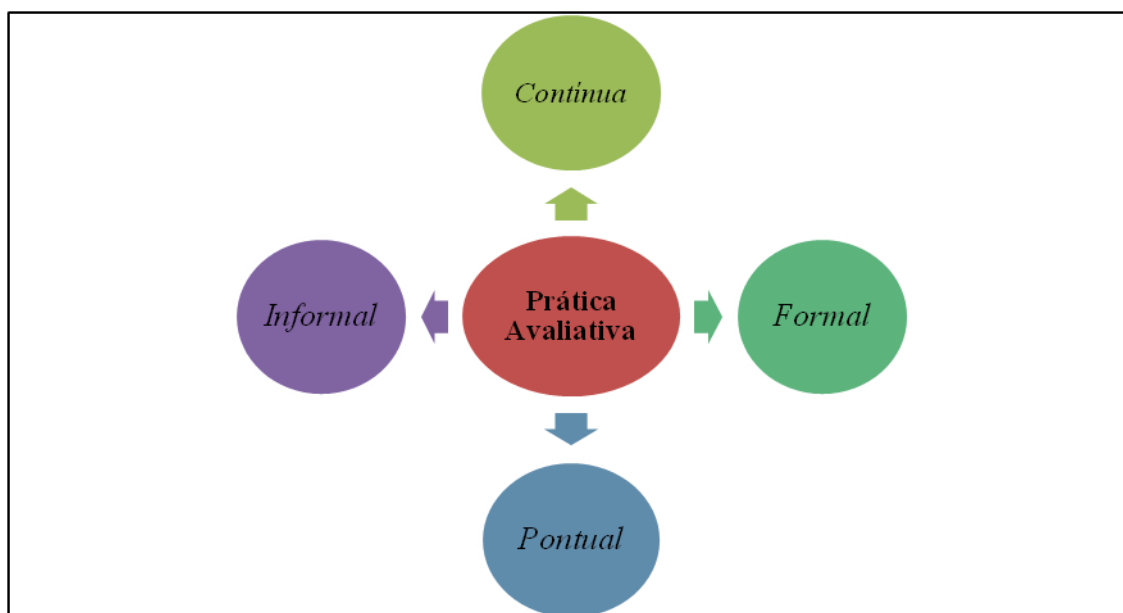
O terceiro eixo de análise desta pesquisa tratou de identificar e caracterizar os estruturantes da **prática avaliativa**, nos fornecendo os elementos necessários para caracterizar as concepções de Avaliação da Aprendizagem das professoras-colaboradoras da pesquisa, no que diz respeito à materialização das decisões gestadas e inscritas no plano dos Fundamentos e do Planejamento da Avaliação.

Através da análise das entrevistas, identificamos neste eixo os seguintes estruturantes: a) **características**; b) **sujeitos e objetos**; e c) **tipos**. A partir deste conjunto de estruturantes foi possível caracterizar a *Prática avaliativa* através do olhar das professoras, como poderemos observar nas análises que se seguem.

• Características da Prática Avaliativa

Ao analisarmos o conjunto de falas cedidas pelas professoras identificamos os elementos que caracterizam suas práticas avaliativas e os denominamos de *características da prática avaliativa*. Nesse sentido, como podemos observar na Figura XVII, são quatro os tipos de características identificadas: a) *contínua*; b) *pontual*; c) *formal*; e d) *informal*.

FIGURA XVII - CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA AVALIATIVA



A primeira característica diz respeito a ser **contínua**. Nesse sentido, as professoras caracterizam a *prática avaliativa* como atividade **contínua**, que não se esgota nas ações de aplicação das avaliações somativas, ou como nos diz P1, “eles são avaliados diariamente e eu faço questão de mostrar que a avaliação não tem só haver com nota não”. As professoras são enfáticas em dizer que a avaliação é feita no dia a dia, revelando que há uma necessidade de coletar informações para além do processo de certificação das aprendizagens.

Nesse sentido, são comuns falas como: “Eu vou avaliando no dia a dia, com eles” (P2), “eu estou avaliando eles todos os dias” (P3), “eu avalio meus alunos todos os dias” (P5), “Eu prefiro ver o dia a dia do aluno” (P7). Esses dados nos apontam que as professoras recorrem às avaliações para conhecer seus estudantes, para compreender como está se dando o alcance da proposta de ensino, logo, há um acompanhamento das aprendizagens que é feito de forma contínua, em que a avaliação vai além da exacerbação dos rituais de semanas de prova (SILVA, 2004).

A adoção de **práticas avaliativas contínuas** tem sua justificação na necessidade de conhecer os estudantes, mas estas professoras sinalizam ainda que as avaliações pontuais não conseguem dar conta da dinâmica das aprendizagens, por isso concebem que “avaliação mesmo é aquela que você está fazendo todos os dias, a contínua” (P4), e como complementa P8, “No meu ponto de vista eu não faria mais prova, porque estou analisando o meu aluno todos os dias”. Essas professoras efetivam práticas avaliativas que compreendem que “o processo avaliativo se dá simultâneo às situações de ensino” (SILVA, 2004, p. 67).

A segunda *característica* mapeada nas falas diz do caráter **pontual** da realização das avaliações, pois as professoras revelam que há que se realizar *avaliações somativas*, e estas são caracterizadas pela dinâmica de avaliar o final de um dado ciclo de ensino e de aprendizagens. As professoras nos dizem que “Existe um calendário para as provas que vêm de fora, das provas internas a gente combina com a diretora e com a supervisora da escola” (P1), revelando que há um estabelecimento de momentos específicos para a realização destas avaliações, sejam elas internas ou externas.

Esses momentos pontuais que caracterizam a *prática avaliativa* são revelados em falas como “essa avaliação é feita por bimestre” (P3), “Aí tem essas avaliações de primeiro semestre, segundo semestre. Então, se é dia de avaliação é avaliação e pronto” (P4). Nesse sentido, destacamos que essas avaliações são caracterizadas pela delimitação precisa de sua realização, mas não há clareza nas falas das professoras de uma delimitação de suas funções, logo, a característica das avaliações de ser **pontual** carrega em si muito mais a exacerbação do controle dos momentos de avaliação, do que a clareza de suas finalidades educativas.

Assim, afirmações como “primeiro semestre a gente avalia aquele aluno e passa para a gestão e ao final do ano fazemos novas avaliações, que justamente dão conta do que foi tratado durante o ano todo” (P2), bem como, “em uma semana terminaram as minhas provas e na semana seguinte chegaram as outras, de novo” (P7), nos revelam que estas avaliações consistem numa “intervenção pontual em poucos momentos do processo de ensino e de aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p. 34), fomentando práticas avaliativas desarticuladas, em que a prestação de contas é a finalidade mais latente da avaliação.

A terceira característica da **prática avaliativa** diz respeito ao caráter **formal** das avaliações, ou seja, estabelecendo e situando os processos avaliativos de caráter normativo, reconhecidos pelas instâncias normativas dentro e fora da escola. Assim, esta característica de ser **formal** da avaliação é também complementar à característica anterior, determinada pela pontualidade da aplicação de instrumentos de avaliação formais.

Para P3, “tem também uma avaliação. Uma é feita pela gestora, que é a avaliação de leitura e escrita, que vale uma nota. E tem a que é feita naquela tal semana que eu odeio”. Os processos de avaliação de natureza **formal** determinam, neste caso, os sujeitos e os momentos de realização da avaliação. Essa delimitação é útil para fixar e valorar a “importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados especialmente nos momentos de terminalidade” (ROMÃO, 2011, p. 66).

Essa característica **formal** da avaliação se nutre dos processos de “controle seletividade e de concorrência” (SACRISTÁN, 1998, p. 343), além de resguardar sua legitimidade no estabelecimento de um ritual do exame, do “dia de prova”; nos mostra ainda a sua inflexão e o seu distanciamento das reais necessidades do coletivo que sofre sua ação, seja ele de professores, de estudantes, a comunidade etc. Assim, não nos surpreende que P3 venha a se referir com indiferença às semanas de prova.

Nesse mesmo sentido, P6 nos aponta que “a avaliação escrita é que aprova o aluno. Ainda que a gente queira, a gente não consegue fugir disso não. Aí, a gente tem essa “provinha” que toda escola tem, que é a prova bimestral, que vem as datas no calendário”. A professora nos dá os indicativos da insatisfação com a realização das avaliações de caráter **pontual** e **formal**, mas deixa explícito que não há como romper com um processo cristalizado e homogêneo que legitima a classificação dos estudantes, e que tem na instituição escolar a instância legitimadora de tal processo (ESTEBAN, 2010; WALSH, 2007).

Indo além dos processos de exacerbação das características de ser **pontual** e de ser **formal** naturalizadas por um conjunto de práticas avaliativas, as professoras nos apontam para uma característica que busca romper esses processos. A quarta **característica** diz respeito ao caráter **informal** da prática avaliativa.

Nas falas analisadas, as professoras elencam práticas avaliativas que rompem com a normatividade prevista, elencando diversos instrumentos para subsidiar seus julgamentos acerca do valor das aprendizagens. Assim, P1 nos informa que “cada dia eu avalio com uma coisa diferente, por exemplo, eu vou trabalhar com produção de texto eu digo olhe hoje é produção de texto, não é prova não, não é dia de prova, é aula normal”. Nesse mesmo sentido, P7 complementa dizendo: “Eu digo: quem responder eu vou dar um ponto, meio ponto. Quem tirar uma nota baixa na prova, eu vou lembrar esse dia para ajudar”.

As professoras nos apontam a diversificação do tipo de informação coletada, bem como dos instrumentos utilizados para tal, entretanto é necessário levar em conta que “numerosas variáveis educativas podem ser observadas diretamente na comunicação pessoal nas aulas” (SACRISTÁN, 1998, p. 345), revelando uma fragilidade no que diz respeito ao

trabalho docente de delimitar os objetivos da prática avaliativa e a utilidade das informações coletadas. Outro aspecto a ser destacado diz respeito aos elementos que descrevem o dia da avaliação formal, pois há uma “anormalidade” em realizar tais “provas”, provavelmente por serem estabelecidas dinâmicas de acompanhamento das aprendizagens distintas das vivenciadas no dia a dia, nas “aulas normais”. Logo, o a prática avaliativa de caráter **informal** é tida como atividade comum, por não necessariamente criar uma dinâmica estranha ao contexto e por considerar que a avaliação final poderá sofrer a ação das avaliações informais.

As atividades propostas por P6 - “Na terça-feira, por exemplo, eu vou fazer uma avaliação com eles. Para eles é um trabalho, mas para mim é uma avaliação” -, e por P7 - “Eu vou percebendo que ele está interagindo com os colegas, tá ajudando os outros colegas que têm dificuldade. Então também é uma forma de avaliar” -, irão considerar outros aspectos do processo de ensino e de aprendizagem que são negados pela avaliação formal, como por exemplo, ao redimensionar a função dos instrumentos de avaliação e considerá-los como parte das aprendizagens validadas, bem como considerar a influência das relações interpessoais na construção das aprendizagens, neste caso, criando “oportunidades de enriquecimento pessoal mútuo” (MÉNDEZ, 2008, p. 105).

Assim, destacamos ainda, que para além dos conteúdos curriculares, outros aspectos são considerados na prática avaliativa de caráter **informal**, como nos apontam P3 - “Eles são avaliados até na forma de comportamento de sala. É desempenho, conhecimentos, é tudo” -, e P5 - “Não é só por nota, é por comportamento, que a gente observa muito o comportamento”. O comportamento do estudante passa a ser também um conteúdo a ser avaliado, apontando novamente para o risco apontado por Sacristán (1998) da diversificação exacerbada da coleta de informações sem objetivos bem definidos para fazê-la. No entanto, não cabe a nós contestar aqui a legitimidade dessa prática, mas é necessário indagarmos sobre que tipo de comportamento é tido como padrão e se esse modelo a ser reproduzido nega ou não os modos de vida desses estudantes do campo.

Em síntese, as **características** da prática avaliativas apontadas pelas professoras-colaboradoras desta pesquisa novamente nos revelam quão tensionada está a avaliação, neste caso, a **prática avaliativa**, pois elas constroem suas práticas na fronteira entre a normatividade e a dinâmica do contexto e dos sujeitos escolares. Como podemos observar, há que cumprir as exigências **pontuais e formais** da realização dos processos avaliativos, mas há também espaço para traçar caminhos *outros* para conhecer e valorar as aprendizagens dos estudantes, elencando, para isso, práticas avaliativas **contínuas e informais**.

- **Sujeitos e Objetos da Prática Avaliativa**

Passando ao estruturante dos **sujeitos e objetos da prática avaliativa**, identificamos que há um silenciamento no que diz respeito aos sujeitos da avaliação, pois as entrevistas coletadas nos revelam que as professoras irão nos dar mais dados que apontem para elas como **sujeitos**, que sofrem a ação da **prática avaliativa**, não nos fornecendo dados substanciais para identificação dos estudantes como **sujeitos da avaliação**.

Nesse sentido, o conjunto de falas que se segue no Quadro IV ilustra nossa afirmação.

QUADRO IV - SUJEITOS DA AVALIAÇÃO

Enquanto muita gente acha que avalia o aluno somente, eu me avalio também (P1);
cada vez a gente avalia está aprendendo, até com eles (P2);
Eu me sinto fracassada também quando um aluno meu tira uma nota baixa. O fracasso não é só dele, é meu também (P5).

As professoras nos dão elementos para identificar que os **sujeitos da prática avaliativa** não são somente os estudantes que são submetidos a ela, revelando que há uma tendência para que se considerem as professoras como **sujeitos** que sofrem a ação dessa prática. Cabe aqui destacar que ao sofrerem a ação de suas próprias práticas avaliativas, estas professoras passam a preocupar-se mais com a qualidade desses processos avaliativos do que com a uniformização de padrões a serem repetidos (ZABALA, 2008). As práticas avaliativas passam a influenciar também a forma como as professoras conduzem e decidem sobre suas práticas, concebendo a avaliação não só como meio de compreender as aprendizagens de seus estudantes, mas também como forma de conhecer suas próprias práticas e aprendizagens.

Quanto aos **objetos da prática avaliativa**, as professoras consideram tanto o **ensino** quanto a **aprendizagem**. No que diz respeito às aprendizagens, elas concebem o objeto da avaliação enquanto alcance das metas pretendidas, logo o foco está no estudante e na validade de suas aprendizagens. Na fala de P3 identificamos uma definição dos objetos da prática avaliativa, quando ela relata que “conto histórias e quando o meu aluno conta uma história para mim, que ele me conta com a oralidade correta, que ele me conta com o português correto. Ele está sendo avaliado”. Neste caso, o objeto da avaliação é aprendizagem por meio da assimilação e reprodução de um conjunto de regras.

No mesmo sentido, P6 relata que “Eu acho assim, essa avaliação cheia de exigências que a gente vê nas escolas, elas ajudam também. Elas ajudam na disciplina, no compromisso do aluno com os estudos, eles não ficam alheios, porque eles vão prestar contas com o que eles estão estudando”. Novamente o **objeto da avaliação** está relacionado à assimilação e à reprodução do que está sendo “estudado”, revelando o principal objeto a ser considerando que é a qualificação/valoração das aprendizagens alcançadas (ZABALA, 2008). Por esse motivo, não é estranho que as aprendizagens consideradas pelas professoras acima estejam diretamente ligadas a campos disciplinares privilegiados, no caso de P3, e ao *controle das condutas* desejáveis, no caso de P6.

Deste modo, as falas de P4 nos dão mais um elemento para a compreensão do **objeto da prática avaliativa**, ao sinalizar que “Eu acho que eles se interessam mais por causa das notas”. Se a validação das aprendizagens se dá por um sistema de classificação que tem nas notas sua representação legítima, os estudantes buscarão alcançar os níveis aceitáveis dentro desse sistema, e essa busca se dá pela assimilação e reprodução das aprendizagens válidas, ou seja, pela aproximação junto às *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999).

Logo, quando P5 diz: “eu passo para eles tirem essa ideia de nota da cabeça e que eles aprendam, porque o importante é aprender”, é relevante indagarmos que aprendizagem é essa, uma vez que o **objeto da avaliação** é um tipo de aprendizagem legitimada e classificada através das notas.

Quanto ao **objeto da avaliação** atrelado ao **ensino**, identificamos que ele é compreendido enquanto objeto da prática avaliativa quando as professoras nos relatam que a avaliação irá dar os indícios da necessidade de reestruturar ou mesmo ir em busca de aperfeiçoamento da prática, tanto de ensino, quanto avaliativa.

Essa afirmação ganha notoriedade nas seguintes falas: “o aluno não está conseguindo responder, não está entendendo as perguntas que eu estou fazendo, isso para mim acontece porque eu não estou dando a aula bem” (P1), também quando afirmam que “não é só o aluno que tem dificuldade, mas também pode ser dificuldade do professor, nós não sabemos de tudo” (P2), e ainda em “Então para mim, eu tenho que correr muito, criar muito, construir muito para que meu aluno alcance o que eu estou querendo, que é o aprendizado” (P5). Aqui o **ensino** aparece enquanto **objeto da avaliação**, utilizando-se dela para coletar informações sobre sua validade e seu alcance.

Estes dados nos revelam que há uma tendência, ainda que tímida, de que o ensino busque atender às diferenças e à heterogeneidade do grupo classe, no entanto, não dispomos de dados suficientes para fazer tal afirmação. Entretanto, a partir destas falas podemos indicar

que a prática de **ensino** sofre a ação da avaliação das aprendizagens dos estudantes, logo, **o ensino é objeto da prática avaliativa**.

Nesse sentido, os **objetos da prática avaliativa** elencados pelas professoras são tanto a **aprendizagem**, quanto o **ensino**. Quando tomam como objeto a **aprendizagem**, as professoras consideram a relevância da avaliação no controle e na medição desta. Quando consideram o **ensino** como **objeto da prática avaliativa**, as professoras recorrem à autoavaliação e à reestruturação da prática para o alcance dos objetivos propostos para serem aprendidos. Nesse sentido, consideramos que as professoras compreendem as relações entre estas duas esferas, o ensino e a aprendizagem, como complementares.

• Tipos de Avaliação da Aprendizagem

Em se tratando dos **tipos de avaliação** adotados pelas professoras, identificamos nas falas a presença de três tipos de avaliações. São eles: a) **Avaliação Diagnóstica**; b) **Avaliação Formativa**; c) **Avaliação Somativa**.

O primeiro tipo e também o menos recorrente é a **Avaliação Diagnóstica**, que aparece nas falas das professoras como atividade informal utilizada para compreender que conhecimentos prévios os estudantes trazem sobre um dado conteúdo a ser ministrado, ou ainda para uma aproximação inicial com o estudante. Nesse sentido, as falas destacadas no Quadro V nos ajudam a visualizar esses indicativos do uso da **Avaliação Diagnóstica** pelas professoras entrevistadas.

QUADRO V - AVALIAÇÃO DO TIPO DIAGNÓSTICA

Eu me baseio muito nos diagnósticos, para saber melhor da evolução deles (P1);
 Eu gosto muito de fazer avaliação oral e coletiva, para ver o que eles sabem antes do conteúdo (P5);
Antes de começar um conteúdo a gente faz um debate, eu converso com eles. Eles já nos dão essa noção, ali eles vão respondendo e nos mostrando o que eles sabem. Eles nos mostram por quais caminhos a gente pode entrar (P6);
 Eu faço uma sondagem (P7);
 eu precisei fazer uma sondagem de quem era o meu aluno, o que ele sabia, o que ele entendia, para ele poder aprender o que eu ia ensinar (P8);

A **Avaliação Diagnóstica** é utilizada pelas professoras no sentido de coletar informações dos conhecimentos prévios dos estudantes. Para P1, a **Avaliação Diagnóstica** serve para conhecer mais de perto os percursos de aprendizagem, o que Sanmartí (2009) irá chamar também de *tomada de consciência*, por parte da professora, que irá utilizar as informações coletadas para direcionar os processos de ensino e, concomitantemente, os processos avaliativos, visando “conhecer os processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhora” (SACRISTÁN, 1998, p. 327).

Nesse mesmo sentido, P5, P7 e P8 utilizam-se deste tipo de avaliação para compreender que conhecimentos prévios os estudantes possuem, ou seja, há uma preocupação em saber que tipo de informação o estudante terá acesso para reelaborar e/ou construir aprendizagens significativas. Da mesma forma, P6 indica mais uma função da **Avaliação Diagnóstica**, ao conceber que esta é fundamental para escolha dos pontos de partida, dos “caminhos que podemos entrar”. Esses posicionamentos convergem para a definição da **Avaliação Diagnóstica** apontada por Jorba e Sanmartí (2000, p. 97), em que esse tipo de avaliação é útil para “prever uma organização do trabalho na aula para atender a diversidade dos pontos de partida”.

A utilização das informações advindas desta avaliação poderá então qualificar as tomadas de decisão quanto ao ensino, estabelecendo “o tipo de atividades e de tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina” (ZABALA, 1998, p. 199), além de proporcionar o “reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 2010, p. 43).

O segundo **tipo de avaliação** mapeado nas falas das professoras é a **Avaliação Formativa**, que é apresentada como mecanismo de acompanhamento das aprendizagens e de coleta de informações, como bem nos sinaliza P1 ao dizer por que é necessário utilizar as avaliações no dia a dia: “Eu preciso de informações para saber como eles estão”. A coleta de informações é inerente a todos os tipos de avaliação, no entanto, no caso de P1, ela se refere a um tipo específico de informação, aquela capaz de traduzir como “os estudantes estão”. Nesse caso, a **Avaliação Formativa** é útil para coletar informação do processo e dos níveis de alcance dos objetivos educacionais por parte dos estudantes, com vistas à “sincera intervenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo” (MÉNDEZ, 2002, p. 64). Logo, a **Avaliação Formativa** servirá para conhecer e regular tanto o ensino, quanto as aprendizagens.

Além de proporcionar o acesso às informações do percurso das aprendizagens, para as professoras, a **Avaliação Formativa** também irá possibilitar a reordenação da prática de

forma mais rápida, uma vez que o acompanhamento das atividades torna mais propícia a regulação das práticas e das aprendizagens, ou seja, mais útil para “corrigir e melhorar os processos” (SACRISTÁN, 1998, p. 328). Esse dado pode ser notado nas falas de P4 ao afirmar que “Na hora que eu estou trabalhando eu já estou avaliando. Vou numa banca, vou à outra e assim vou avaliando”, e de P5 ao dizer que “vou avaliando aos pouquinhos, vou observando até que ponto eles aprenderam”.

Logo, a regulação, tanto do ensino quanto das aprendizagens, poderá se dar instantaneamente no momento da aula. Assim, é pertinente frisarmos que “a Avaliação Formativa destaca a regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se mais fundamentalmente pelos procedimentos das tarefas do que pelos resultados” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30).

Desta forma, as professoras também irão conceber o processo enquanto parte principal da avaliação, como podemos observar quando P7 diz: “Eu prefiro ver o dia a dia do aluno, porque muitas vezes quando chega no dia (da avaliação formal) o aluno não consegue por nervosismo, mas eu sei que no dia a dia ele consegue responder, ele consegue ler, ele consegue interpretar, ele consegue somar”. Então, frisamos que a função principal da Avaliação Formativa está muito mais direcionada a “identificar quais são as dificuldades de aprendizagem, que considerar quais são os resultados alcançados” (JORBA; SANMARTÍ, 2000, p. 18).

Da mesma forma, P8 enfatiza que “é tão perigoso analisar um aluno só no papel, acho que a gente tem que analisar todo o contexto do aluno”. Nesse sentido, P8 irá evidenciar a necessidade de se compreender a **Avaliação Formativa** enquanto “práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de suas contribuições almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

O terceiro tipo de avaliação utilizada pelas professoras é a **Avaliação Somativa**. Segundo as falas coletadas, as professoras se utilizam deste tipo de avaliação ao final de um dado ciclo para classificar e validar as aprendizagens, bem como para responder ao sistema de regulação formal. Assim, a **Avaliação Somativa** desempenha a função de integrar os dados colhidos com as demais avaliações e produzir informes gerais úteis à classificação pretendida (FERNANDES, 2009; JORBA; SANMARTÍ, 2000; SILVA, 2010; VIANNA, 2009).

Desta forma, é pertinente observarmos a fala de P2, ao nos dizer que “Ao final do ano, a gente recebe, tipo uma avaliação, onde têm perguntas para a gente preencher, falar a respeito do ano todo, dizendo como foi o aluno no primeiro semestre, como foi o aluno no segundo semestre, em todos. Nós temos sempre essa avaliação”. Nesse sentido, há o

predomínio da **função social** da **Avaliação Somativa**, pois, busca dar informes que assegurem “em que nível os estudantes responderam às exigências do sistema” (JORBA; SANMARTÍ, 2000, p. 19). Vale a pena frisar que P2 é professora de uma turma de Educação Infantil, e não descarta o uso da **Avaliação Somativa** para construção dos informes globais de desempenho dos estudantes.

No mesmo sentido, P7 irá delimitar o caráter integrador deste tipo de avaliação ao nos dizer que “Tem que ser a cada cinco lições, uma avaliação. Tem que dar tempo. Eles não querem saber e pronto”. Essa função integradora da **Avaliação Somativa** (ZABALA, 1998) aparece na fala de P7 como ferramenta de controle do tempo da prática de ensino e pode nos revelar uma exacerbação da **função social** da **Avaliação Somativa**.

Para P6, a Avaliação Somativa tem ainda a função de responder ao sistema de regulação formal, o que a torna indispensável à classificação dos estudantes, de forma que “você só mostra que seu aluno passou com as notas no seu diário de classe. Se você colocar uma nota que não corresponde ao que o sistema quer, seu aluno não passa” (P6). Assim, a Avaliação Somativa é responsável pelo controle do alcance dos objetivos pretendidos e definidos pela proposta de educação. E, neste caso, a proposta cobre um informe quantitativo capaz de classificar o nível de aproximação ou de distanciamento das aprendizagens dos estudantes com relação a esses objetivos pretendidos (VIANNA, 2000; BONNIOL; VIAL, 2001).

Nesse sentido, P1 nos diz que “Agora, claro que existem aquelas avaliações que são mais determinantes, eu diria que essas são as avaliações somativas. De fato, a gente tem que ter essas avaliações também, para ver a questão dos conteúdos, de pontos”. Assim, como evidenciado por Sacristán (1998, p. 329), a **Avaliação Somativa** se caracteriza pela emissão de “julgamento final global de um processo que terminou. Sua ótica é retrospectiva, sanciona o que aconteceu, observando desde o final de um processo. Sua preocupação é poder dizer *quanto* o aluno/a aprendeu ou progrediu”. Ou seja, a **Avaliação somativa** é utilizada para garantir os informes quanto ao atendimento das exigências previstas, bem como para oferecer os índices requeridos pelo sistema de regulação, neste caso o alcance dos pontos necessários para integrar os estudantes aos níveis aceitáveis frente às *hierarquias de excelência*.

Em síntese, identificamos que as professoras delimitam e definem com clareza as finalidades de cada tipo de avaliação, porém não dão indícios de que haja uma articulação entre os três tipos adotados. Nesse sentido, pontuamos que, diante dos dados até aqui coletados, a prática avaliativa tende a exacerbar a utilização de **Avaliações Somativas** para

responder às necessidades e aos objetivos elencados pela proposta formativa adotada pelo município.

5.3.4 Os Sentidos das Concepções de Avaliação da Aprendizagem

Diante do conjunto de informações obtidas através das análises mais alongadas desta pesquisa, foi possível identificarmos os sentidos das **Concepções de Avaliação da Aprendizagem**. Essa compreensão nos é cara para oportunizar o conhecimento dos direcionamentos apontados de acordo com as posturas adotadas pelas professoras no que diz respeito aos **Fundamentos da Avaliação**, ao **Planejamento da Avaliação** e à **Prática Avaliativa**. Desta forma, para fins de organização didática, apresentamos o resultado da análise dos sentidos de cada um dos três eixos trabalhados.

O primeiro eixo das **Concepções de Avaliação da Aprendizagem** diz respeito aos **Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem**. Neste eixo foram analisados nove estruturantes, como podemos observar no Quadro VI.

QUADRO VI - OS SENTIDOS DOS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Sentidos/Eixo		Tradicional	Crítica	Pós-Colonial
Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem	Concepção de Sociedade	Elitista e segregadora		
	Concepção de Ser humano	Sujeito de favor		Sujeito de direito
	Concepção de Cultura	Monocultural		
	Concepção de Conhecimento	De natureza científico-instrumental		
	Finalidades da Educação	Superação do atraso		
	Finalidades do Ensino	Fixar um conteúdo; controlar as condutas		Mediar as aprendizagens
	Concepção de Aprendizagem	Repetir o conteúdo	Aplicar o conhecimento no dia a dia	
	Concepção de Avaliação	Constatar e classificar as aprendizagens	Conhecer os percursos de aprendizagem	
	Finalidades da Avaliação	Classificar e controlar condutas	Orientar o ensino; Informar sobre os percursos de aprendizagem	

Ao analisarmos o eixo dos **Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem**, identificamos haver nele uma tendência à adoção de elementos intrínsecos à **Perspectiva Tradicional de Avaliação da Aprendizagem**, o que não extingue ou elimina a dinamicidade

e a velocidade com a qual essas concepções podem se movimentar, mas revela que os pilares que fundamentam a concepção de avaliação das professoras-colaboradoras da pesquisa encontram, atualmente, suas bases fincadas em formas de escolarização que negam e silenciam as diferenças, como foi/é o caso do Paradigma da Educação Rural Hegemônico.

Essa negação se dá, primordialmente, pela exacerbação da racionalidade técnico-científica nos processos de escolarização formal, de modo que sua propagação e sua validação tomam como ferramenta principal os processos avaliativos, seja na esfera das decisões, seja no âmbito das práticas. Nesse sentido, a avaliação tem como “função diferenciar, discriminar e hierarquizar, articular os processos escolares, aos campos de força socialmente produzidos e funciona como dispositivo de nomeação, localização e controle dos sujeitos e seus processos nos espectros escolar e social” (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Nestes moldes, a Avaliação da Aprendizagem nas escolas situadas nas áreas rurais tornam mais latentes a pressão subalternizadora de seu campo de força de referência, as áreas urbanas. Assim, tudo que não se localiza no lugar de referência hegemonicamente reconhecido passa a compor as margens silenciadas, negadas e reprimidas por não se integrarem na lógica dominante. Na escola essas identidades negativas são assim classificadas com base num sistema de avaliação capaz de valorar os êxitos daqueles que mais se aproximem dos modelos culturais, políticos, sociais, econômicos e, sobretudo, epistêmicos dominantes.

Nesse processo contínuo de diminuição e eliminação das diferenças, são estabelecidos os sistemas de referência. No caso da educação escolarizada, adota-se a *geopolítica do conhecimento eurocêntrica* (MIGNOLO, 2003), traduzindo-a nas *pedagogias de desterritorialização* e de *desenraizamento* (ARROYO, 2012), cuja finalidade primordial foi/é destituir os sujeitos de seus direitos e fazer com que eles se integrem à lógica produtiva, a partir da aceitação do modelo hegemônico de produzir conhecimentos.

Os riscos de fundamentar práticas assentadas na Perspectiva de Avaliação Tradicional, principalmente quando tratamos do atendimento às demandas relacionadas à restituição de direitos negados pela lógica colonial, residem justamente na compreensão de que os conhecimentos e as práticas que circulam na escola representam uma porção muito restrita da cultura. Na argumentação apontada por Sacristán (1998, p. 124), é pertinente compreendermos

a questão básica da relação entre a sociedade e a instituição escolar em dois sentidos: a) o que representa o conteúdo selecionado quanto ao capital comum disponível numa sociedade, dentro das formas possíveis de entender

o que é cultura e conhecimento. b) como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais – alunos/as – que frequentam o sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades.

Nesse sentido, se levarmos em conta que as professoras-colaboradoras da pesquisa concebem a legitimidade da distinção valorativa entre campo e cidade, logo a parcela da cultura que será veiculada na escola não irá tomar como referência o campo e os seus moradores, uma vez que eles representam as formas mais primitivas de organização e de produção de vida. Por esse motivo, os conhecimentos que circulam nas escolas campesinas tendem a acentuar ainda mais a distinção entre os exitosos e os fracassados.

Assim, ao tomar como premissas a *racialização* e a *racionalização*, subalternizam aqueles e aquelas que não atendem aos padrões estabelecidos, ofertando como favor uma escolarização elementar, que não consegue sequer cumprir sua função instrumental (ARROYO, 1999). Nessas condições são produzidos os fracassados, não “porque padecem de carências culturais, mas porque sua relação com o saber (com o aprender) é outra que não a requerida pela escola” (CHARLOT, 2008, p. 32).

Os processos avaliativos são, então, pensados e geridos com a finalidade de *controlar condutas* (LUCKESI, 2010) e reforçar as fronteiras que separam os conhecimentos e os sujeitos dignos de audição, dos demais fadados ao silenciamento. Ou seja, disseminam a ideia de que para atender aos processos de escolarização com excelência, há que se produzir modelos de condutas aproximados aos modelos urbanos de referência.

Vale salientar que não estamos aqui traçando uma constatação determinista dos posicionamentos apresentados pelas professoras-colaboradoras, pelo contrário, frisamos que elas apresentam no eixo dos fundamentos algumas posturas contra-hegemônicas e de enfrentamento aos determinismos tão latentes na **Concepção de Avaliação Tradicional**. Desta forma, podemos identificar que as professoras traçam desvios à perspectiva dominante, tencionando os limites da fronteira política, cultural e epistêmica, mas ainda naturalizam a ação da *colonialidade do poder, do ser e do saber* (QUIJANO, 2005) ao conceber o campo e os sujeitos do campo como não produtores de conhecimentos e de modos de vida válidos.

O segundo eixo tratou do **Planejamento da Avaliação** e objetivou explicitar como se caracteriza a dimensão do planejamento no que diz respeito à organização e à sistematização das decisões acerca da Avaliação da Aprendizagem. Este eixo analisou oito estruturantes como podemos observar no Quadro VII.

QUADRO VII - OS SENTIDOS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Sentidos/Eixo		Tradicional	Crítica	Pós-Colonial
Planejamento da Avaliação da Aprendizagem	Características	Ausência	Flexibilidade	
	Referências	Demandas institucionais externas	Demandas internas do grupo-classe	
	Momentos	Formais/institucionais	Informais/extra-institucionais	
	Lugares	Não-lugar		
	Sujeitos	Sujeitos externos	Sujeitos internos	
	Finalidades	Organizativa Regulação do Ensino		
	Registro	Institucional		Pessoal
	Validação do planejamento	Monitoramento e regulação do ensino		

Assim como ocorreu no eixo dos fundamentos, os sentidos do Planejamento da Avaliação também estão mais direcionados à Perspectiva de Avaliação Tradicional e inscrevem as ações relacionadas ao planejamento no rol das atividades de delimitação da função social e política da educação.

Nesse sentido, o eixo do Planejamento da Avaliação sofre mais acentuadamente as pressões reguladoras das instâncias de controle e de normatização da oferta de escolarização. Esse controle passa a ser, então, mais preciso no que diz respeito ao estabelecimento de sujeitos externos para a construção do planejamento (LIBÂNEO, 2008), deliberando às professoras a atividade de executar os planos de ensino, bem como de avaliação.

Essa postura revela como são forjadas *as políticas de identidade* (MIGNOLO, 2008), em que o Estado exacerba seu poder de controle e cria mecanismos de homogeneização, como é relatado pelas professoras-colaboradoras ao se referirem aos **momentos, lugares e sujeitos** do planejamento.

Para atender às exigências do sistema de regulação, as professoras estabelecem, novamente, desvios ao modelo de referência, mesmo assim não conseguem romper com a norma estabelecida. Assim, é pertinente destacar que os modos de produzir conhecimentos e significados dos povos camponeses nas áreas rurais são vistos apenas como elementares, como ponto de partida a ser superado (SANTOS; MENESES, 2010), por esse motivo, não alcançam a dimensão do planejamento, nem tão pouco dos fundamentos.

Outro aspecto que condiciona a atividade de planejar reside no monitoramento desta atividade com vistas à garantia da conservação das finalidades sociais e políticas da proposta de formação (LUCKESI, 2010), em que são criados mecanismos de tutela à autonomia dada

às professoras na elaboração de seus planejamentos, como por exemplo, monitoramentos e regulações técnicas e pedagógicas. O controle novamente é utilizado como forma de garantir a estratificação dos sujeitos em determinados lugares socialmente reconhecidos ou historicamente negados.

Em síntese, o **planejamento da avaliação** assume um sentido primordial na manutenção das desigualdades e na homogeneização das diferenças, pois instituem e legitimam modelos educacionais socialmente aceitos. Desta forma, como salienta Forquin (1993, p. 10), “de fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas”. Consequentemente, as tensões entre as propostas formativas do Estado e os anseios dos povos do campo não encontram espaço de diálogo na dimensão do planejamento, por serem dubiamente compreendidas como questões já resolvidas.

Passando ao eixo terceiro, o eixo das **Práticas Avaliativas**, buscamos compreender para que sentidos as práticas avaliativas das professoras-pesquisadoras direcionavam-se. Como podemos observar no Quadro VIII, neste eixo foram analisados três estruturantes.

QUADRO VIII - OS SENTIDOS DA PRÁTICA AVALIATIVA

Sentidos/Eixo		Tradicional	Crítica	Pós-Colonial
Prática Avaliativa	Características	Pontual Formal	Contínua Informal	
	Sujeitos e Objetos	Estudantes e professoras	O ensino e a aprendizagem	
	Tipos	Avaliação Somativa de caráter social	Avaliação Diagnóstica Avaliação Formativa	

Ao sofrer menos dos impactos da exacerbação do controle externo, as **Práticas Avaliativas** se apresentam como campo mais fluido no que diz respeito aos sentidos que essas práticas assumem. Desta forma, identificamos que as práticas avaliativas transitam entre a **Perspectiva Tradicional** e a **Perspectiva Crítica de Avaliação**.

Nesse caso, destacamos que não é que não haja a presença de mecanismos de controle, mas na dimensão da prática há mais possibilidades de desviar desses mecanismos. Em se tratando das influências e do controle externo, mesmo havendo uma tendência à adoção da **Perspectiva Crítica de Avaliação**, a prática ainda se encontra presa à constatação e à validação de um dado conjunto de conteúdos, hierarquizados e classificados (ESTEBAN, 2010), de acordo com as normas de excelência estabelecidas (PERRENOUD, 1999).

Então, ressaltamos que residem na prática avaliativa as heranças dos demais eixos, principalmente no que diz respeito à sua utilização como mecanismo de homogeneização das condutas aceitáveis (LUCKESI, 2010). Outro aspecto a ser pontuado diz respeito à supervalorização dos conteúdos científicos de referência e ao silenciamento das outras formas de conhecimento gestadas na escola e na comunidade.

Mesmo quando são dignos de audição, a esses coletivos é relegado o direito de repetição do modelo hegemônico, logo, essa repetição encontraria na avaliação espaço fértil para desenvolver-se. De outra forma, para Sacristán (1998, p. 122), significa dizer “que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no seu exterior”. Assim, ao caracterizarmos os **sentidos da prática avaliativa**, tanto na **Perspectiva Tradicional** quanto na **Perspectiva Crítica**, há que se considerar que modelo de sociedade é circulante na escola e que sociedades *outras* são vivenciadas efetivamente pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para construção desta última seção, partimos da retomada de alguns pontos que balizaram nossas escolhas. Assim, num esforço organizativo, traçamos o seguinte percurso para tratar das considerações gerais desta pesquisa: a) a relação desta investigação com as pesquisas mapeadas na ANPED e no PPGEduc; b) os desafios para o fomento de processos de Avaliação Pós-Coloniais; c) as contribuições da pesquisa para a Educação do Campo; d) os limites desta pesquisa; e) questões em aberto.

No que diz respeito à relação desta pesquisa com as demais pesquisas mapeadas na ANPED e no PPGEduc, é pertinente frisarmos que ela avança ao apresentar a relação entre Avaliação da Aprendizagem e Educação do Campo, uma vez que não havia registros de pesquisas que investigassem como se materializam as prerrogativas da Educação do Campo nas concepções de avaliação das professoras que atuam nas áreas rurais. Outra contribuição se inscreve na adoção de uma abordagem teórica também não explorada nas pesquisas mapeadas, apontando para outras possibilidades de compreender a produção do conhecimento a partir do lócus silenciado, como foi/é o caso das populações camponesas.

Ao tomarmos como pressuposto a reestruturação das práticas docentes, a partir do conjunto de mecanismos legais conquistados pelos povos do campo na última década, identificamos que nossos achados de pesquisa apontam que as concepções de Avaliação da Aprendizagem aqui analisadas ainda não conseguem delinear e materializar práticas avaliativas que compreendam os anseios e as necessidades inerentes ao contexto camponês, uma vez que os Sentidos das Concepções de Avaliação da Aprendizagem das professoras-colaboradoras estão atrelados à **Perspectiva Tradicional de Avaliação**, que, por conseguinte, serve aos anseios da **Educação Rural Hegemônica**.

Esses direcionamentos identificados e caracterizados por esta pesquisa nos revelam que a Avaliação da Aprendizagem finaliza e valida um sistema de negação de direitos e de homogeneização cultural, utilizando-se de *pedagogias de desterritorialização e de desenraizamento* (ARROYO, 2012). Nesse sentido, é pertinente considerarmos que é através da avaliação que são silenciadas, suprimidas e excluídas práticas sociais que vão de encontro ao modelo hegemônico (SANTOS; MENESES, 2010). Ou seja, os processos avaliativos irão delimitar que parcela da realidade, logo da cultura, será validada nesses processos (SACRISTÁN, 1999).

Em se tratando da adoção da **Perspectiva Tradicional de Avaliação** é pertinente destacar que a parcela limitada da realidade a ser valorizada não leva em consideração os

sujeitos que sofrem a ação da avaliação e traduzem-se na exacerbação do controle das condutas (LUCKESI, 2010), bem como das delimitações dos lugares sociais e dos *lóci* de enunciação geopoliticamente prestigiados ou não (GROSFOGUEL, 2010). Podemos afirmar também que ao ser tomado como modelo de referência, essa perspectiva concebe o conhecimento científico como única forma de conhecimento válido e utiliza meios para garantir a reprodução dessa verdade, um deles é a Avaliação da Aprendizagem.

Sob estes primados justificou-se durante décadas a negação de processos de escolarização contextualizados que tomassem como referência modelos epistemológicos gestados no campo e pelos povos camponeses nas suas diversas formas de relacionar-se com o mundo a partir do *ethos rural*. Nesse sentido, Arroyo (2012) nos dá elementos para pensar a educação escolarizada para as áreas rurais, a partir de *pedagogias de produção do viver*, que concebem o campo como espaço de vida e de produção de conhecimentos (FREITAS, 2011).

Ao compreendermos que mesmo adotando como modelo de referência a **Perspectiva Tradicional de Avaliação**, as professoras-colaboradoras da pesquisa também se posicionam no enfrentamento dessa concepção revelando a fluidez que reveste as práticas sociais, bem como nos mostrando a não validade dos parâmetros de objetivação dessas práticas, tão requeridos na produção de conhecimentos científicos.

Se optássemos por não evidenciar essa hibridez das Concepções de Avaliação dessas professoras, estaríamos tomando como base o primado da neutralidade científica-ocidental-moderna (GROSFOGUEL, 2010) e nos munindo de mais um mecanismo de silenciamento. No entanto, registramos aqui a necessidade de compreender que essas concepções são fomentadas na fronteira, no espaço da *diferença colonial*, logo, são fruto da *desobediência epistêmica*, sofrendo constantemente as pressões silenciadoras da *colonialidade*.

Desta forma, é pertinente frisar que esta pesquisa organizou e apresentou um conjunto inicial de dados que apontam para uma perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem, que buscou articular as prerrogativas dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos ao trato pedagógico requerido pelos povos do campo no que diz respeito às suas diferenças e às suas especificidades.

Assim, frisamos que o trato requerido pela Educação do Campo pressupõe a adoção de pedagogias *outras* que possibilitem a *opção decolonial* aos sujeitos individuais e coletivos, de forma que ao romper com os mecanismos de subalternização, possam ser reestabelecidos os direitos às suas especificidades sem que isso descaracterize ou homogeneíze suas diferenças.

Para Walsh (2009), essa ruptura com os mecanismos cruéis de segregação na escola só se torna possível a partir da compreensão da Pedagogia para além do trabalho de ensino, mas

uma compreensão de Pedagogia mais ampla e mais comprometida com a justiça social e com o enfrentamento dos processos de silenciamento e de hierarquização social. Ao compreender a prática docente para além da prática de ensino, restitui-se aos/às professores/as o direito de inscrever suas opções políticas em suas práticas sociais e docentes, oportunizando também o diálogo intercultural com os estudantes.

Para que se construam práticas educativas que atendam às especificidades tão dinâmicas, como é o caso da Educação do Campo, há que se fomentar, progressivamente, espaços de diálogo horizontalizado, como forma de compreensão, questionamento e superação dos mecanismos de silenciamento e de subalternização disseminados pelo processo de escolarização formal, ao passo que for possível propor e vivenciar a Interculturalidade Crítica como postura e estratégia política e epistêmica (CANDAU; RUSSO, 2010; SARTORELLO, 2007; WALSH, 2007, 2008, 2010).

Diante desses posicionamentos, compreendemos que um dos principais desafios para que se concebam e se pratiquem avaliações orientadas pela perspectiva Pós-Colonial encontra-se nas instâncias normativas da educação, que no caso desta pesquisa, delimitou e tolheu os espaços de participação das professoras no que diz respeito ao seu posicionamento político. Essas ações de regulação meramente classificatória trazem consigo as fortes marcas de uma *política de identidade* (MIGNOLO, 2008), ou seja, de uma política que se mune do discurso da *Interculturalidade*, mas atua na sua perspectiva *Funcional* (SARTORELLO, 2009), estabelecendo os espaços de participação limitada e sem poder efetivo de decisão. Esses delineamentos podem ser notados se nos reportarmos aos momentos formais/institucionais do planejamento da avaliação, em que a participação das professoras está restrita à execução de planos prontos e à prestação de contas dos objetivos alcançados.

Ao tornar efetiva a *identidade em política*, ela se torna uma *opção decolonial*, ou seja, uma postura política de enfrentamento à ideia de participação tutelada, ou seja, de Interculturalidade Funcional. Constrói-se *identidade em política* à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural.

Nesses delineamentos, a Avaliação da Aprendizagem não possui mais a função de atuar como mecanismo de classificação e de justificar o êxito ou o fracasso, pois, ao tomar como base a *Educação Intercultural* (WALSH, 2005), fomenta processos avaliativos capazes de construir espaços de diálogo e de intercâmbio entre pessoas, práticas sociais e conhecimentos diferentes.

No que diz respeito às contribuições desta pesquisa para a Educação do Campo, consideramos que seja relevante legitimar discursos, sujeitos e lugares silenciados. Mesmo

com todas as limitações que esta atividade de pesquisa carrega, buscamos evidenciar como as premissas do projeto de Educação do Campo chegam até as concepções das professoras que atuam nessas áreas. Como podemos perceber, muito pouco do trato específico e diferenciado requerido nas lutas dos povos do campo é levado em conta no processo de decisão, organização e prática da Avaliação da Aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir para o campo da Educação do Campo em Caruaru, no sentido de oferecer uma interpretação criteriosa das formas como se desenvolvem os processos de avaliação da aprendizagem nas escolas situadas nas áreas rurais, podendo também subsidiar as políticas municipais no atendimento às demandas requeridas pela legislação da Educação do Campo.

Assim como toda atividade humana é inconclusa e incompleta (FREIRE, 1996), esta pesquisa também apresentou seus limites no que diz respeito ao pouco aprofundamento do eixo da Prática Avaliativa. Destacamos também a falta de uma maior aproximação com a comunidade, no sentido de compreender quais são os anseios e as demandas desses sujeitos coletivos no que diz respeito à escolarização. Apesar de termos vivenciado um tempo significativo, como podemos observar no Anexo VIII, não só em quantidade de horas, como também de vivência na dinâmica escolar, o cumprimento de prazos e a necessidade de construir uma síntese coerente dos dados coletados nos deixaram ao menos esses dois limites.

Por fim, compartilhamos as seguintes indagações que foram sendo fomentadas ao longo desse processo de pesquisa: o que pensam os estudantes do campo das avaliações que tomam como parâmetro de modo de vida a área urbana? Será que esses estudantes se reconhecem nessas avaliações externas e internas? Que tipo de conteúdos essas avaliações validam? Que tipo de formação continuada é ofertado aos/às professores/as que atuam nas escolas do campo? Será que essa formação considera as especificidades e as diferenças dos sujeitos e das áreas campesinas?

Inúmeras são as indagações que surgem nesse momento de finalização de uma etapa da pesquisa. Nesse sentido, devido às limitações já expostas, cremos na relevância e na pertinência do desenvolvimento de outros estudos que levem em conta a relação entre os anseios de “minorias” silenciadas pelo processo de escolarização formal e as possibilidades de fomento de práticas *outras*.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAÚJO, S. M. S. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventude. Vol. 8, nº 1, enero-junio, 2010, PP. 221 – 242. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77315079011.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998a. Disponível em <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf> Acesso em 15 mar. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998b. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

BRITO, P. A. B. Movimentos Sociais Populares – Movimentos Sociais: aspectos históricos e conceituais. In: MEC/SEED. Educação e Movimentos Sociais. **Boletim do Salto para o Futuro**, nº 3, Abril, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145249EducacaoMovSociais.pdf>. Acesso em 17 jun. 2011.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2001. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 3.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, B. M. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo**: identidades e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. V. 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753> Acesso em 12 fev. 2013.

FREITAS, L. C. Sistemas de Avaliação e de Controle. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GONSALVES, E. P. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INEP. **Dados finais do censo escolar da Educação Básica de 2011**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 12 out. 2012

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A Função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LANKSHERAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, C. Um olhar curricular sobre a avaliação. In: LEITE, C. (Org.). **Avaliar a Avaliação**. 3. ed. Lisboa: Edições ASA, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELO, S. F. de. **A Diferença Cultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPE**. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGNOLO, W. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: <www.choconautas.edu.pe>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MIGNOLO, W. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. **The South Atlantic Quarterly**. Volume 101, nº. 1, Winter, 2002 (pp. 57-96). Disponível em: http://muse.jhu.edu/journals/south_atlantic_quarterly/toc/saq101.1.html. Acesso em 15 jan. 2012.

MIGNOLO, W. D. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.3: 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**: Dossiê Educação no Campo. Vol. 33, n.01. 2008. Disponível em: <www.coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>. Acesso em 20 abr. 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, M. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v26n01/v26n01a04.pdf> Acesso em 12 fev. 2013.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. O currículo avaliado. In: SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANMARTÍ, J. **Avaliar para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago do Chile, 2009 (p. 77 – 90).

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEEJCT. **Relação Nominal das Escolas em funcionamento.** Gerência de Organização Escolar – Município de Caruaru - PE, 2010a.

SEEJCT. **Relação de professores por turmas e modalidades de ensino.** ALFA/Superintendência de Política de Pessoal da Secretaria de Educação do Município de Caruaru - PE, 2010b.

SEEJCT. **Número de Alunos/Matrículas por Série/ Localização Sala de Aula e Turma/ Prédio da Rede Municipal de Caruaru.** Gerência de Organização Escolar - Município de Caruaru, 2011a.

SEEJCT. **Número de turmas e horário de funcionamento por Escola.** Gerência de Organização Escolar – Município de Caruaru - PE, 2011b.

SEEJCT. **Relação nominal das escolas em funcionamento:** Número de Alunos Matriculados por Série/ Localização Sala de Aula e Turma/ Prédio da Rede Municipal X/ Gerência de Organização Escolar Secretaria de Educação do Município X, 2011. Gerência de Organização Escolar – Município de Caruaru - PE, 2011c.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, J. F. Avaliação Educacional do Trabalho Docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas. In: CRUZ, F. M. L. (Org.). **Teorias e práticas em avaliação.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, J. F.; SILVA, F. G. P. Organização das Escolas do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE. Relatório final de atividade de Iniciação Científica. **Anais do XX Congresso de Iniciação Científica da UFPE – CONIC.** Recife, 2012.

SILVA, L. H.; MORAIS, T. C.; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SMITH, E. R.; TYLER, R. W. **Evaluacion in the Eight Year Study.** New York: Harper & brothers, 1942.

SOUZA, J. F. de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

STEDILE, J. P. História da questão agrária no Brasil. In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil:** programas de reforma agrária 1946 – 2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. **Evaluación Sistemática:** Guía Teórica y Prática. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TYLER, R. W. **Educational evaluation:** classical Works of Ralph W. Tyler. Edited by George F. Madaus and Daniel Stufflebeam. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998.

VAZ, G. K. T.; SOUZA, M. A. Escola do Campo, Trabalho Pedagógico e relação com a comunidade. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf Acesso em 10 jan. 2012.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, nº. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 jan. 2011.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**. Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Bogotá, Vol. XIX, nº 48, mayo – agosto, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de insurgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello., 2010.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: CLACSO. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

WANDERLEY, M. N. B. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. ALASRU. **Nueva Época**, nº 5, Revista. Noviembre, 2010. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/06/Nazareth-Wanderlei.pdf>. Acesso em 15 dez. 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO	PERGUNTAS
FUNDAMENTOS	1. O que é ensinar?
	2. Qual a importância do ensino para a sociedade de hoje?
	3. O que é aprender?
	4. Para que servem as avaliações da aprendizagem?
	5. As vivências da comunidade chegam até a sala de aula?
	6. Os estudantes das escolas situadas em áreas rurais se diferenciam dos estudantes de escolas situadas nas áreas urbanas? Em quê?
	7. As escolas da área rural se diferenciam das escolas situadas em áreas urbanas? Em quê?
PLANEJAMENTO	8. Para quê você planeja as avaliações?
	9. Tem algum tempo específico para isso na escola?
	10. Como e com quem você planeja essas avaliações?
	11. Quais são os momentos de planejamento da avaliação?
	12. Quais são os referenciais para o planejamento e a execução das avaliações?
	13. Como e onde você faz o registro desse planejamento?
PRÁTICA	14. Quem seleciona os conteúdos curriculares que devem ser ministrados durante o ano letivo?
	15. Que materiais você utiliza para a seleção dos conteúdos curriculares?
	16. Que disciplinas possuem maior tempo curricular? Por quê?
	17. Em que disciplinas os saberes dos povos camponeses ganham mais espaço?
	18. Que critérios você utiliza para selecionar os saberes que serão avaliados?
	19. Quem elabora os instrumentos avaliativos?
	20. Na hora de elaborar as avaliações há a necessidade de atender a diferentes níveis da turma?
	21. Quem decide os momentos em que as avaliações serão realizadas? Que momentos são esses?
	22. Para chegar ao resultado final da unidade qual/quais atividade/s avaliativa/s você considera?
	23. O que é que você pode tomar de decisão a partir dos resultados da avaliação?
	24. Que instrumentos de avaliação você comumente utiliza com os estudantes?
	25. Que forma de registro do resultado das avaliações você utiliza?
	26. Como você comunica e trabalha esses resultados?
	27. Há um momento específico para a socialização desses resultados com a comunidade escolar?

ANEXO II - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA – SEEJCT

DATAS	CONTATOS	FINALIDADE	RESULTADOS OBTIDOS	DURAÇÃO
17-05-12	Recepcionista	Encontrar o setor responsável pela organização das Escolas	Pedido de acesso aos dados via carta de solicitação	2hs
21-05-12	Gerente de Organização Escolar	Mapear as escolas situadas na área rural	Acesso às atas das escolas da área rural	4hs
22-05-12	Técnica responsável pelo mapeamento de matrículas	Obter cópia do documento intitulado “Cadastro de Escolas Municipais”	Obtenção de uma cópia do “Cadastro de Escolas Municipais”	2hs
29-05-12	Técnica responsável pelo mapeamento da Organização Escolar	Solicitar os dados referentes ao quantitativo de professores, de estudantes e de turmas	Data marcada para recebimento de uma cópia do documento com os dados solicitados	1h
30-05-12	Técnica responsável pelo mapeamento da Organização Escolar	Coletar os dados referentes ao quantitativo de professores, de estudantes e de turmas	Nova data é marcada para recebimento do documento com os dados solicitados	30 min.
05-06-12	Técnica responsável pelo mapeamento da Organização Escolar	Coletar os dados referentes ao quantitativo de professores, de estudantes e de turmas	Obtenção de uma cópia do arquivo com os dados referentes ao quantitativo de professores, de estudantes e de turmas	2 hs
06-06-12	Diretora de Ensino	Solicitar carta de apresentação para visita às escolas-campo de pesquisa	Data marcada para recebimento da carta de apresentação	1h
07-06-12	Diretora de Ensino	Obter carta de apresentação para visita às escolas-campo de pesquisa	Obtenção da carta de apresentação para a visita às escolas-campo de pesquisa	30 min.
10-09-12	Diretor de Educação	Obter carta de apresentação para uma nova escola campo no 2º distrito	Obtenção de carta de apresentação; Obtenção da permissão para realizar entrevistas com P3 e P4	3hs
Total: 9 visitas				Total: 17hs

ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES

P1

Escola:	
Nome:	
Sexo: () Mas. () Fem.	Idade:
Reside em: () área urbana () área rural	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Matutino () vespertino () noturno	
Nesta escola é professor de turma: () seriada () multisseriada	
Atua como docente em outra escola? () sim () não	
Atua em outra rede? () sim () não Caso sim, qual: () pública () privada	
Escolaridade: () Ensino Médio (cursando) () Ensino Médio (concluído) () Ensino Superior (cursando) () Ensino Superior (concluído) () Especialização (cursando) () Especialização (concluído) () Mestrado (cursando) () Mestrado (concluído) () Doutorado (cursando) () Doutorado (concluído)	
Se cursa/cursou nível superior: Qual curso? _____ Onde cursa/cursou? _____ Caso tenha concluído, quando concluiu? _____	
Tempo de atuação como docente: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação como docente em escola do meio rural: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação nesta escola: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	

ANEXO IV - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

EM1

Nome:		
Endereço:		
Nº.	Complemento:	Distrito:
Matrícula:		Portaria:
Gestor (a):		Fone:
Quant. de estudantes matriculados:		
Quant. de docentes atuando:		
Quant. de turmas em funcionamento:		
Tipo de organização: () série/ano () multissérie/multiano () mista		
Turnos de funcionamento: () Matutino () vespertino () noturno		

ANEXO V - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

GERAL				
Nome:			Identificação: EM1	
Localização:		Endereço:		
Distância da Sede:		Tipo de organização quanto à nucleação:		
FUNCIONÁRIOS				
Total:		Professoras:		Serventes:
Merendeiras:		Porteiros:		Toyteiros:
Gestora:	Supervisoras:		Superintendentes:	
Outros:				
FUNCIONAMENTO DAS TURMAS				
Número total de turmas:		Número total de alunos:		Turnos:
CARACTERÍSTICAS DE CADA TURMA				
1	Tipo de turma:	Séries/anos:	No. de estudantes:	Turno:
2	Tipo de turma:	Séries/anos:	No. de estudantes:	Turno:
3	Tipo de turma:	Séries/anos:	No. de estudantes:	Turno:
4	Tipo de turma:	Séries/anos:	No. de estudantes:	Turno:
5	Tipo de turma:	Séries/anos:	No. de estudantes:	Turno:
ESTRUTURA FÍSICA				
Número de cômodos:		Número de banheiros:		Número de salas de aula:
Possui saneamento?		Possui água encanada?		Possui energia elétrica?
Possui cozinha?		Possui refeitório?		Possui sala de professores?
Possui secretaria?		Possui pátio?		Possui biblioteca?
Outros:				
MOBILIÁRIO E OUTROS				
Possui televisor?		Possui aparelho de DVD?		Possui computadores?
Possui acesso à internet?		Possui bancas para todos os estudantes?		
Possui quadro?		Possui mesa e cadeira específica para as professoras?		
Possui transporte para os estudantes?			Possui transporte para as professoras?	
OBSERVAÇÕES				

ANEXO VI - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA

Código de Identificação	Distrito	Localização	Distância da sede em km	Turnos de funcionamento	Nº de turmas em funcionamento	Nº de docentes	Nº de estudantes matriculados
EM1	1º Distrito	Povoado de Serra dos Cavalos	18 km	Manhã/Tarde	5	3	100
EM2	2º Distrito	Sítio Jacaré Grande	37 km	Manhã	2	2	40
EM3	3º Distrito	Povoado de Gonçalves Ferreira	14 km	Manhã/Tarde	4	2	79
EM4	4º Distrito	Povoado de Xique-xique	8 km	Manhã/Tarde	4	2	84

ANEXO VIII - VISITAS ÀS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA

EM	Nº de visitas	Distância percorrida (em km)	Horas em campo	Nº de questionários aplicados	Nº de entrevistas realizadas	Áudio gravado (em horas)
EM1	5	180km	12	4	3	2h 38min.
EM2	5	370km	14	2	3	1h 47min.
EM3	4	112km	9	2	4	2h 05min.
EM4	5	80km	13	2	3	3h 44min.
Total	19 visitas	742km	48h	10 questionários	13 entrevistas	10h 14min